

SUMARIO

- I. PRESENTACIÓN
- II. AUTORES INVITADOS: Alfredo Decia, Lizzite Keim y Erna Zaffaroni. *¿Cómo acompañar a los futuros profesores a pensar sus clases?* Profesores de Historia en Enseñanza Secundaria y de Didáctica de la Historia en el Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay
- III. SECCIÓN ARTÍCULOS
Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales
Joan Pagés Blanc. U. Autónoma de Barcelona
De los antiguos manuales escolares a los modernos libros didácticos de Historia (Brasil, décadas de 1960 a 1990)
Décio Garri Junior. Pontificia Universidade Católica de São Paulo; Universidad Federal de Uberlândia
Tiempo en fuga. Didáctica del exotramiento en la enseñanza de la historia
Jesus Iquintero Martín. Universidad Autónoma de Madrid
¿Qué más con los estudiantes de Historia? Un estudio de caso
Susana Ferreyra. UNC
Historia y Formación Docente: Propuestas para pensar la Formación Docente Inicial
Nancy Aquino. UNC
Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia
Beatriz Aisenberg. UBA
El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido
Liliana Cohen y Alina Larramendy. UBA
La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los relatos; temáticas de los docentes en torno a la última dictadura
M. Paula Gonzalez. UN Gra. Sarmiento.
"Historia, representaciones y alteridades en los manuales escolares en la educación Argentina (Siglo XX)"
Lisandro David Hormache. Universidad Nacional de la Pampa.
DOSSIER: Nacionalismo en tiempos de globalización
La nación después del deconstruccionismo. La exportación argentina y sus fantasmata
Alejandro Grifson. UNSAM- CONICET
R. "Escribir al suano nacionalista", una mirada a los libros de texto
Luis Alberto Romero. UBA-UNSAM-CONICET
El juego argentino: nación, raza y clase en épocas de la globalización
Mabel Gallo. UN Río Cuarto
Cambios regionales a escala mundial en torno a la industria
Gerardo Mario de Jong. UBA-UNCG-CONICET
- V. SECCIÓN ENTREVISTAS
Antoni Santisteban Fernández, profesor de la Universidad Autònoma de Barcelona y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, área de conocimiento sobre la que ejerce su docencia e investigación en el área de la Didáctica de la Historia, entrevista por Miquel Jara de la Universidad Nacional del Comahue enfatizando el importante papel que juega la historia en la educación para la ciudadanía. En primer lugar como reinvindicación de la memoria histórica, para que no se pierda la conciencia temporal, que utiliza el pasado para comprender el presente, y para proyectar un futuro mejor.

EDITORIAL ALEJANDRÍA

AGOSTO DE 2011

RESEÑAS

DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

AGOSTO DE 2011

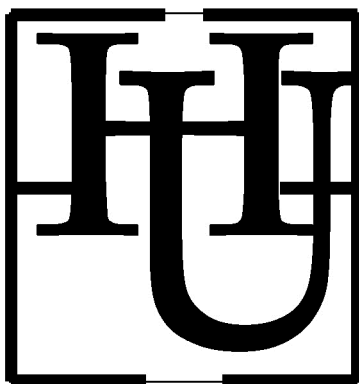
RESEÑAS

9



RESEÑAS

de Enseñanza de la Historia



APEHUN
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Agosto 2011

COMITÉ ACADÉMICO

Susana Barco

Universidad Nacional del Comahue

Gloria Edelstein

Universidad Nacional de Córdoba

Joan Pagés

Universidad Autónoma de Barcelona

Alcira Alurralde

Universidad Nacional de Tucumán

María Cristina Angelini

Universidad Nacional de Río Cuarto

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

Liliana Aguiar de Zapiola

Universidad Nacional de Córdoba

COORDINACIÓN EDITORIAL

Liliana Aguiar de Zapiola

Universidad Nacional de Córdoba

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

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

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

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

Se imprime en Córdoba (Argentina) en los Talleres gráficos de Alejandria Editorial. Email: alejandriaeditorial@gmail.com – Tel.: (0351) 460 8065 / 468 7828

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 9 A P E H U N. Agosto 2011

I - PRESENTACIÓN

Por noveno año consecutivo *RESEÑAS*, producción académica de APEHUN, (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), presenta su revista anual con el objetivo de ofrecer resultados de investigaciones, innovaciones y experiencias en el campo de la enseñanza de la historia, alimentando y profundizando el intercambio permanente entre las cátedras que conforman la red.

Esta continuidad de la revista y el desarrollo ininterrumpido de Jornadas, -nacionales e internacionales- desde hace doce años, dan cuenta de la concreción de los objetivos fundantes: romper el aislamiento de las cátedras de Didáctica de la Historia diseminadas a lo largo y ancho del país y profundizar el intercambio fructífero de sus propuestas de investigación, docencia y extensión.

En este número, *RESEÑAS* sigue sumando experiencias e investigaciones de colegas latinoamericanos y españoles. Los autores invitados, profesores e investigadores del Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Montevideo Uruguay. **Alfredo Decia, Lizzie Keim y Ema Zaffaroni**, presentan el trabajo: “*¿Cómo acompañar a los futuros profesores a pensar sus clases?*”. Preocupados por la formación docente en historia, dan cuenta de la experiencia de acompañamiento en el complejo proceso de construcción comprensiva de los *saberes prácticos*, complicada hechura que combina una representación de la Historia, un conocimiento elaborado de la interacción entre la representación del saber disciplinar y la acción práctica de enseñarlo, así como un esquema de actuación y comprensión propios de cada sujeto. Con el fin de trabajar en este tramo formativo, implementan un dispositivo metodológico de análisis de las prácticas, a partir de un Ateneo Didáctico y nos ofrecen el análisis de un caso enmarcado en las acciones de investigación.

Joan Pagés Blanch, de la Universidad Autónoma de Barcelona, reflexiona sobre las relaciones entre investigación y docencia en historia. A partir de la constatación de prácticas de la enseñanza rutinarias y poco relacionadas con los problemas de la vida, en un trabajo muy sugerente sobre *algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales*, sostiene que las dificultades en comprender las prácticas y cambiarlas se deben, en gran parte, a la poca utilización de los resultados de investigación sobre el tema.

El colega brasileño **Décio Gatti Júnior** de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo y la Universidad Federal de Uberlândia, desde una perspectiva socio-histórica, comunica resultados de investigación en el área de historia de las disciplinas escolares,. Examina desde *los antiguos manuales escolares a los modernos libros didácticos de historia de Brasil (décadas de 1960 a 1990)* sobre la base de dos fuentes principales: las obras didácticas y las declaraciones de autores y editores de libros didácticos de Historia.

Jesús Izquierdo Martín, de la Universidad Autónoma de Madrid, presenta un estimulante ensayo que lleva por título *Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia*. En él explora la formación de la historia como saber académico y revisa la forma clásica de enseñanza de la historia centrada en familiarizar el pasado y el presente, para asumir, por el contrario, un abordaje del pasado como un lugar extraño que sirva para distanciarnos de los lugares comunes que gobiernan nuestro presente.

Colegas de la Universidad Nacional de Córdoba aproximan dos artículos. **Susana Ferreyra**, en un avance de su trabajo de investigación en curso, se pregunta *¿quiénes son los estudiantes de la carrera de Historia y cuáles sus representaciones sobre la docencia?* Metodológicamente opta por el estudio de caso (construido con ingresantes y estudiantes del último año del profesorado de Historia) y, desde una perspectiva sociológica, indaga en las trayectorias de esos estudiantes y los modos de construcción de sus representaciones sobre la docencia para reconocer la multiplicidad de factores que

inciden en sus opciones profesionales. Por su parte, en su artículo: *Historia y Formación Docente: Propuestas para pensar la Formación Docente Inicial*, **Nancy Aquino**, integrante de los equipos que trabajaron en encuentros de distintas agencias a nivel nacional y jurisdiccional, hace aportes a un diálogo/debate sobre el tema. A partir del reconocimiento de elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial focaliza en el encuadre *Enseñanza para la comprensión* y presenta núcleos elaborados por los integrantes del área historia que podrían constituir ejes para la selección de los saberes en la formación inicial de los profesores en Historia del Nivel Medio. Se pregunta ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender? ¿qué se legitima en este tipo de selecciones?

Desde la Universidad de Buenos Aires **Beatriz Aisenberg** nos acerca una interesante reseña de investigaciones en Didáctica de la Historia que estudian el *Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones*. Incluye dos tipos de investigaciones: por un lado, las que estudian la enseñanza usual desde un enfoque puramente descriptivo-interpretativo y, por otro, las que, además, tienen intencionalidad e intervención didáctica -es decir, buscan poner en juego condiciones didácticas que contribuirían a promover el aprendizaje de contenidos de Historia-. Sus resultados ponen de manifiesto la relevancia que tienen, para el aprendizaje de conceptos y de explicaciones, tanto el conocimiento específico sobre las situaciones históricas que se ponen a disposición de los alumnos como el tipo de trabajo intelectual que las condiciones didácticas promueven.

Liliana Cohen y Alina Larramendy, escriben un artículo sobre *El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido*. Las autoras integran un equipo de investigación didáctica de la Universidad de Buenos Aires que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En Reseñas 7 publicamos un texto que presentaba avances de ese proyecto de investigación focalizando en las diferentes explicaciones de un hecho histórico, en éste se incluye un análisis de la situación de escritura de una secuencia didáctica centrada en la enseñanza de

diferentes explicaciones históricas. Haciendo foco en el proceso de textualización mediante el análisis de las interacciones entre alumnos y con el maestro durante el desarrollo de la escritura colaborativa, el artículo se propone comprender las posibles relaciones que guarda ese proceso de escritura con el aprendizaje de los contenidos enseñados.

El trabajo que presenta **M. Paula González** de la Universidad Nacional de General Sarmiento, *La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura*, se desprende de su tesis doctoral y releva los saberes y prácticas de docentes, cuando producen la enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. La investigación se centró en un conjunto de profesores de nivel medio de Buenos Aires –tanto de la ciudad como del conurbano- y sostiene que para acercarse a la historia reciente en la escuela se requiere otorgar mayor densidad semántica a las tácticas que despliegan los profesores, verdaderos protagonistas de la investigación. En términos generales, este texto invita a reconocer la centralidad del oficio docente intentando comprender sus “haceres” ponderando la interpretación antes que la evaluación de sus resultados.

Lisandro David Hormaeche de la Universidad Nacional de la Pampa, analiza los manuales escolares de la enseñanza primaria como formas que el Estado impone y difunde en “ficciones orientadoras”. Este estudio sobre *Historia, representaciones y alteridades en los manuales escolares en la educación Argentina (Siglo XX)* propone reconstruir el contexto socio-histórico y analizar los manuales escolares en la educación pampeana en la segunda mitad del siglo XX.

Reseñas 9 dedica su **Dossier Temático** a la relación globalización/identidad nacional /la construcción del nosotros/los otros, complejas problemáticas que han vuelto a ocupar el centro del debate intelectual. Transcurrida la primera década del siglo XXI, ¿desde dónde pensar las tensiones que se suscitan ante el conjunto de transformaciones que se ha unificado bajo el nombre de globalización? Aportan a la reflexión, necesariamente interdisciplinaria, un antropólogo Alejandro Grimson

(UNSAM), un historiador, Luis Alberto Romero (UBA-UNSAM), una socióloga, Mabel Grillo (UNRC) y un geógrafo Gerardo M. de Jong (UBA-UNCo).

Alejandro Grimson, en *La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas*, analiza la problemática de la adscripción identitaria a la nación. Desde Argentina pero mirando a toda Latinoamérica, sostiene que las teorías constructivistas de la identidad han dado todo lo que tienen que dar (ha quedado clara la construcción de la nación como un proyecto hegemónico del Estado) pero resulta imprescindible avanzar en la investigación sobre las formas que estos procesos adquieren aquí y ahora. La certeza de la no esencialidad de la nación no implica para Grimson que lo nacional –entendido como sedimento de una historia común– no tenga peso y, por lo tanto, debe sostenerse para una mejor comprensión/explicación de las crisis y prácticas políticas. Entiende la identidad nacional desde una perspectiva experiencial, esto es, tal adscripción no sería fruto de una esencia ni de un contrato colectivo renovado sino que daría cuenta de procesos específicos que comparten los habitantes/ciudadanos de una comunidad política determinada. Para el caso argentino, afirma que dos procesos, marcadamente diferentes, como la última dictadura militar por un lado y la hiperinflación por el otro conforman “marcos experienciales” que se constituyen en marcas identitarias. Para el autor, la crisis/ocaso del Estado no deriva necesariamente en una crisis/ocaso de la nación, por el contrario, encuentra en esas experiencias fuertes de una comunidad, instancias para pensar lo que la une.

En *“Enfrentar al enano nacionalista”: una mirada a los libros de texto*, **Luis Alberto Romero** examina la contribución de los libros escolares de historia, geografía y civismo a la formación del sentido común nacionalista en la Argentina a lo largo del siglo XX. En la primera parte se analizan las fuentes discursivas y políticas de ese sentido común y su elaboración en los libros de texto entre 1940 y 1983. En la segunda, se exploran los cambios ocurridos, desde el comienzo de la transición democrática hasta 1997, tanto en los procesos de producción de los textos como en sus contenidos. La investigación devela que el nacionalismo basado

en la idea de una nación fuerte, homogénea, convencida de su destino de grandeza y, a la vez, segura de la existencia de una conjura para impedir su realización, recurrente en el primer período, comienza a modificarse a partir de la transición democrática y, fundamentalmente, con las renovaciones en los textos que tienen lugar a partir de la reforma educativa de los noventa. Sostiene: *La desnaturalización del nacionalismo, y la puesta en cuestión de su versión más traumática, fue una de las contribuciones de los libros de texto de historia a la construcción de la democracia.*

Por su parte, **Mabel Grillo** (UN Río Cuarto) analiza el proceso histórico denominado globalización y sus relaciones con la nación desde la cuestión de las diferencias culturales. En su contribución, *El negro argentino: nación, raza y clase en épocas de la globalización*, elabora categorías que buscan comprender la exhibición del problema en Argentina en términos de los modos en que se establecen las relaciones del “nosotros” nacional con quienes se construyen como “otros”. Sostiene que la globalización aparece como otra instancia colonizadora en la historia de la humanidad conformando una nueva etapa concentradora del poder clasificador. Partiendo de la afirmación de que jurídicamente el individuo es inalienable, afirma que ese individuo no es igual al individuo empírico. Clase, raza y género han ofrecido los principales ejemplos de que las diferencias en las sociedades occidentales nunca han sido indiferentes y han justificado y justifican modos de exclusión, segregación, dominación, subordinación y explotación entre los hombres y mujeres del mundo.

Finalmente, en *Cambios regionales a escala mundial en torno a la industria*, **Gerardo Mario de Jong** (UBA –UNCo) interpela críticamente las versiones europeas de los antecedentes históricos de los procesos de globalización. Afirma que el “sistema mundo” bizantino que abarcaba un área tan grande y con base más sólidas del Atlántico que los europeos controlaban desde 1500, fue la base de la *transmisión / transición* en la capacidad de apropiar excedentes, a escala mundial, desde el cercano oriente hacia el norte de Europa lo que posibilitó el desarrollo del capitalismo industrial en los nuevos estados de Europa. Sostiene que una lectura comprensiva del entramado de la estructura social en la historia, resulta necesaria para

entender los macro procesos que darían cuenta del sistema capitalista actual y su crisis estructural. Relaciona ambos procesos porque para “*Entender las razones de la decadencia de las sociedades del Atlántico Norte, así como los aspectos que en su momento las llevaron a desempeñar un lugar privilegiado en sus economías y en sus territorios durante los siglos XIX y XX, admite la posibilidad de verificar, analizar y procesar las razones del surgimiento de las sociedades emergentes (Brasil, China, India, Rusia, entre otras) en la actual crisis de los sistemas económico y financiero del caduco centro del poder mundial*”.

En la sección “Entrevistas” **Miguel Jara** dialoga con **Antoni Santisteban** de la Universidad Autónoma de Barcelona sobre las relaciones entre la Historia y la Educación para la Ciudadanía enfatizando el papel fundamental que en ella juega nuestra disciplina, en primer lugar como reivindicación de la memoria histórica, y en segundo, para la formación de una conciencia histórica, conciencia temporal que utiliza el pasado para comprender el presente y para proyectar un futuro mejor.

En síntesis, entendemos que este nuevo número de Reseñas contribuye al cumplimiento de los objetivos fundantes de APEHUN a los que hicimos alusión más arriba. En aquellos tiempos, no se vislumbraba el alcance nacional e internacional que alcanzarían las actividades que hemos concretado y hoy seguimos organizando. Cerramos esta publicación abriendo nuestra agenda 2012. En coherencia con el propósito de compartir encuentros y comunicaciones con colegas latinoamericanos, las **III Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia**, tendrán lugar el año que viene en la Universidade Estadual de Campinas Sao Pablo Brasil y serán organizadas en forma conjunta con la Asociación de Profesores de ese país. 2012 es también particularmente significativo para *RESEÑAS* al cumplirse los diez años de creación.

Esperamos la participación de todos en encuentros/intercambios que, con diversos formatos, persiguen los mismos ideales.

Coordinación Editorial

II - AUTORES INVITADOS

¿Cómo acompañar a los futuros profesores a pensar sus clases?

Prof. Alfredo Decia

Prof. Lizzie Keim

*Prof. Ema Zaffaroni**

Resumen

En el presente trabajo nos centraremos en el análisis en torno al desafío que implica el acompañamiento a los futuros profesores de historia en su trayecto de formación, desde el rol de profesores Adscriptores y profesores de Didáctica. Para ello describimos e intentamos analizar la implementación de un dispositivo metodológico de análisis de las prácticas: un Ateneo Didáctico desarrollado a partir de la presentación de un caso. La actividad se enmarca en el área de investigación del Departamento de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Montevideo (Uruguay).

Palabras clave: trayectos de formación, mediación, autonomía, intersubjetividad, Ateneo didáctico.

* Los autores son profesores de Historia en Enseñanza Secundaria y Profesores de Didáctica de la Historia en el Instituto de Profesores Artigas; **Alfredo Decia**, Maestrando en Didáctica de la Enseñanza Media (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores/ANEP). Diploma de posgrado sobre “Constructivismo y Educación” FLACSO. **Lizzie Keim** Maestranda en Didáctica de la Enseñanza Media (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores/ANEP). Profesora Adscriptora de Formación Docente, Profesora en Maestría en Didáctica de la Historia Instituto Universitario CLAEH. **Ema Zaffaroni**, Maestranda en Didáctica de la Enseñanza Media (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores/ANEP). Posgrado en Didáctica Universitaria de la Universidad Católica. Profesora Adscriptora de Formación Docente.

1.- A modo de introducción: el contexto de nuestro trabajo. La formación de los profesores de Enseñanza Media en el Uruguay.

En el Uruguay la formación de docentes para la enseñanza primaria y media depende en una amplísima proporción de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, que forma parte de la ANEP¹. Dicha Dirección abarca los Institutos Normales, donde se forman los futuros maestros para la Enseñanza Inicial y Primaria desde fines del siglo XIX; el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET) creado en la década del sesenta, con la finalidad de formar a los docentes para los programas de Formación Profesional y Educación Técnica (UTU), y el Instituto de Profesores Artigas (IPA) creado en 1949 al que acompañan los Institutos de formación docente del interior de los cuales egresan los profesores que se desempeñan en la Enseñanza Media. Finalmente debemos incorporar al complejo panorama reseñado, la instalación de los Centros Regionales de Formación docente del interior (C.E.R.P.) desde el año 1996.

La formación docente es concebida con una estructura curricular que busca combinar tres componentes considerados básicos en la formación de los futuros docentes: las disciplinas específicas de cada especialidad, las asignaturas referidas al campo de las Ciencias de la Educación y la Didáctica-Práctica Docente de cada una de las especialidades.² El espacio de Didáctica –Práctica Docente se organiza bajo la particularidad de tener dos docentes, el Profesor de Didáctica y el Profesor Adscriptor. Cada estudiante elige un grupo de un liceo a cargo de un profesor con determinadas características (puntaje habilitante de muy bueno y determinada

¹ Administración Nacional de Educación Pública

² Así lo expresó su fundador el Dr. Grompone quien sostenía ya a comienzos de los años '50 que el plan de estudios de los futuros profesores debía contemplar "...un núcleo común correspondiente a Ciencias de la Educación, un grupo de disciplinas para cada especialidad y la práctica docente [...con la finalidad de...] adquirir aptitud para enseñar..." Corti, B. Ricobaldí, M. (2008)

antigüedad), asiste a todas las clases del año y tiene que hacerse cargo de algunas de ellas: alrededor de un 10% en el primer año y un 20% en el segundo. En el último año de la carrera, los estudiantes pasan a estar a cargo de un grupo, sin profesor Adscriptor, pero apoyados por el profesor de Didáctica, que los visita varias veces durante el curso.

Se parte así de un supuesto por el cual el saber profesional implica una síntesis de saberes derivados de la formación académica y los generados por la propia práctica. Así, lo que para algunos son la “teoría” y la “práctica”, transcurren siempre acompañadas a lo largo de todo el trayecto de formación en un permanente diálogo.

Sería banal precisar que aprender a dar clases no es puntualmente aprender a aplicar una modélica prescriptiva producto de la observación del Adscriptor. Se trata de un proceso bastante más complejo, en el que creemos que los *saberes prácticos* llevan tras de sí una enmarañada hechura que combina una representación de la Historia, un conocimiento elaborado de la interacción entre la representación del saber disciplinar y la acción práctica de enseñarlo, así como un esquema de actuación y comprensión propios de cada sujeto.

Como se verá, en este trayecto se establece una relación triangular entre el estudiante, su profesor Adscriptor y su profesor de Didáctica ya que la evaluación del estudiante se realiza en común. El profesor de Didáctica visita al estudiante en su grupo de práctica, y tras esta instancia se establece un espacio compartido con el profesor Adscriptor, en donde se realiza el análisis y valoración de la clase que ha dictado el practicante, seguido de un intercambio de ideas entre todos los implicados sobre lo que sucedió, lo que podía haber sucedido o lo que se pudo anticipar en el proyecto de clase.

La evaluación difiere en cada nivel. En el primer año de la práctica el estudiante realiza una carpeta de observación y análisis y debe aprobar un examen cuyo tribunal está integrado por el profesor de Didáctica, el profesor Adscriptor y otro profesor Adscriptor o de Didáctica. Esta carpeta

se conforma con un trabajo de registro sobre las clases del profesor Adscriptor, la Institución, los estudiantes, la disciplina, aunque incluye también las primeras experiencias de análisis de sus propias clases. En el segundo año, se reitera el trabajo de elaboración de la carpeta, pero se insiste más en el análisis de las prácticas que en la observación. La evaluación final se desarrolla en el propio grupo en donde el estudiante hace la práctica, consiste en una clase que es evaluada por el profesor de Didáctica, el profesor Adscriptor y el profesor Adscriptor del curso anterior. Finalmente en el tercer año de práctica, último de la carrera, en el que el estudiante está solo a cargo del grupo, la evaluación radica en una carpeta de análisis de su práctica y en una clase evaluada por su profesor de Didáctica y sus dos profesores Adscriptores de los cursos anteriores.

Dada la particularidad de nuestro sistema de formación hemos intentado, en este primer apartado, delinear el marco de desarrollo de la formación de los futuros profesores. Es en este contexto en el que nos proponemos relatar y analizar nuestra experiencia de trabajo en torno a las posibles mediaciones en la formación de un practicante desde la elaboración de su proyecto de enseñanza de la Historia a través del desarrollo de un Ateneo Didáctico realizado en el Instituto entre profesores Adscriptores y profesores de Didáctica

2.- Algunos supuestos de partida sobre la Didáctica de la Historia

La mayoría de los autores contemporáneos coincide en señalar que el objeto de estudio de la Didáctica es la enseñanza, práctica compleja, atravesada por dimensiones tanto éticas, como políticas. Práctica desarrollada por sujetos también complejos, que transcurre en contextos institucionales –complejos, a su vez- y cada vez más problemáticos en las sociedades actuales.

Siendo la enseñanza una práctica, la Didáctica se constituye en la teoría de esas prácticas de enseñanza situadas en determinados contextos his-

tóricos y geográficos -culturales-, y por lo tanto, significadas o resignificadas por dichos contextos.

Reconocer que la prácticas de enseñanza no constituyen un campo neutral, objetivo y homogéneo, sino un complejo entramado de relaciones intersubjetivas donde se da una rica trama de intercambio, creación y transformación de significados, intereses y expectativas, en donde las creencias del profesor juegan un rol capital, implica valorarlo como un ‘práctico’, poseedor de un ‘conocimiento en la acción’ sobre el que es capaz de ‘reflexionar’³, proceso ineludible que la Didáctica debe priorizar y acompañar para un mejor desarrollo del conocimiento personal y perfeccionamiento de la práctica profesional.

No obstante, para que este proceso no se transforme en un mero “practicismo”, con primacía exclusiva de la acción, estos análisis y reflexiones deberán ser complementados y enriquecidos con los aportes de teorías formales e investigaciones académicas. La producción teórica elaborada desde la Academia es esencial e imprescindible, ya que concilia la necesidad de conocer y dar sentido a lo que el docente hace, con los nuevos conocimientos elaborados desde el campo de la Psicología, la Sociología, la Política, entre otros.

Como hemos mencionado, las ‘teorías de la práctica’ remiten esencialmente a la ‘enseñanza’, concebida como una acción de intervención social y pública; y como una acción individual, donde subyacen nuestras representaciones y concepciones sobre el enseñar, sobre la forma en que se aprende, sobre el objeto de saber que enseñamos, en nuestro caso, la Historia, en el marco de una dimensión institucional que la constituye y la condiciona. Comporta, entonces, una variada trama de relaciones que vincula al docente, al alumno y al saber, insertos en un contexto institucional, social y político, que en discurso disciplinar se le denomina “tríada didáctica” y se representa en forma triangular.

³ El concepto de “práctico reflexivo” referido a la capacidad de comprender su propia práctica y de poder actuar en la resolución de problemas específicos.

Reseñas

El análisis de sus componentes e interacciones nos permite ubicarnos en el centro de la problemática de la Didáctica y en buena parte de su agenda. Podemos pensarlo separadamente: el docente, con sus estilos didácticos; el alumno, con sus estilos motivacionales o atributivos y el saber disciplinar, en el marco de su complejidad como contenido académico y a enseñar. O en sus interacciones: docente/saber (zona de elaboración del saber) donde se analizan los contenidos disciplinares, su enseñanza, problematización del conocimiento y transposición didáctica; alumno/saber (zona de apropiación del saber) donde se analizan los procesos del aprender, las concepciones previas, el lugar del error en el aprendizaje; alumno/docente (zona de las interacciones didáctico-pedagógicas) donde se desarrollan los procesos de formación y relacionamiento sociocognitivo, construyendo y explicitando los diferentes roles contenidos en el contrato didáctico y el contrato pedagógico.

Al referimos a la enseñanza como un hecho de intervención social, consideramos que las problemáticas que debe atender todo docente abarcan múltiples dimensiones: lo áulico, lo institucional, lo social y lo político.

Si bien el espacio del aula es el ámbito específico de la acción docente, eso no puede llevarnos a pensar que su tarea se reduzca exclusivamente a él, despreocupándose de las otras problemáticas y desafíos que lo trascienden.

Su campo de acción supone, asimismo, la participación en la dimensión institucional que a la vez es constituyente y condicionadora de su quehacer. La tarea de enseñar, al enmarcarse en contextos institucionalizados, hace que los docentes tengan que articular la acción, la subjetividad y el sentido individual con aspectos vinculados a lo organizativo, reglamentario y normativo, que frecuentemente son prescriptivos y restrictivos.

Es en este sentido, que la enseñanza -en su dimensión social- se nos presenta saturada de opciones de carácter ético sobre las que el docente, entendido como un profesional autónomo, debe reflexionar no solamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también

acerca del contexto que en estos procesos tienen lugar, de manera que su desempeño reflexivo propenda al desarrollo autónomo de quienes participan en él.

Poder desempeñarse como docente desde esta perspectiva implica concebir a la docencia como una profesión y así acercarse al concepto de docencia como virtud ciudadana, utilizado por Cullen (1997), en el doble sentido: por tratarse de una práctica profesional pero además en el sentido de desarrollar una buena enseñanza, una práctica inteligente que ayude a formar a los estudiantes en un pensamiento crítico, autónomo y que los ayude a superar los modelos del pensamiento único.

Para tal fin el profesor debe desarrollar la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social y considerarse como “...*un intelectual transformador, con un claro compromiso político de transformar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y el debate de los asuntos públicos, así como su pretensión de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos...*” (Gimeno Sacristán – Pérez Gómez 1999: 423)

3.- Ateneo-Didáctico: un dispositivo para pensar el acompañamiento “entre dos”

3:1.- ¿Por qué acompañar al practicante?

¿Cómo acompañar a los practicantes en su *trayecto de formación*⁴?, ¿Qué sentido tiene para nosotros la tarea del acompañamiento?, ¿Qué accio-

⁴ Al mencionar el término trayecto remitimos esta exposición al planteo de Giles Ferry, quien afirma “*formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura*” (Ferry, 1990:43). Esto nos permite pensar la formación como el camino recorrido por un sujeto al que consideramos necesariamente *en formación*

nes tomar para crear un espacio que articule este acompañamiento “entre dos” – Profesor de didáctica y Adscriptor-? ¿Con qué herramientas teóricas contamos para sustentar estas intenciones?

Así se formularon algunas de las preguntas que dieron origen a la experiencia que nos proponemos relatar y analizar. Concebida en el seno del Departamento de Didáctica del Instituto de Profesores Artigas, la idea surgió como consecuencia de la particularidad de nuestras instancias de formación profesional, en el entendido que el estudiante practicante recibe en su trayecto un curso “entre dos” docentes, “entre dos” instituciones⁵.

En este diseño curricular de formación, partimos de la idea del acompañamiento como una instancia particular específicamente formadora, donde se pone en relieve la dimensión intersubjetiva del acto de enseñar. Tres sujetos - Profesor de Didáctica, Adscriptor y practicante- se encuentran en un acontecimiento didáctico único donde se produce una doble esencia: a la vez que enseñan (el rol profesional), aprenden. Se pretende que el sujeto en formación sea el gran protagonista de su trayecto, el constructor de sí mismo, quien “concede” a quienes asumimos el rol de formadores, el “permiso” para acompañarlo en la edificación de su profesionalidad. Esto exige valorar al sujeto en formación de manera integral, es decir con sus afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones.

Constituidos en andamio transitorio, en sujeto facilitador en el desarrollo del proceso creativo del estudiante, “se trata/.../ de abrir espacios, de negociación de significados, dar lugar a la generación de una propuesta que exprese sobre todo el proyecto del practicante en relación

⁵ Asiste al Instituto de profesores al curso junto a profesor de didáctica y realiza al mismo tiempo la práctica en un grupo junto al Profesor Adscriptor que es a su vez en el mismo profesor titular de Historia.

con sus prácticas.” (Edelstein – Coria, 1995:48). Intentamos establecer un proceso comprensivo, percibiendo y propiciando la deconstrucción teórica desde el análisis de sus prácticas; la complejidad de la Historia como disciplina y de su enseñanza; la identificación de los obstáculos y las contradicciones del ejercicio de la profesión, etc. La construcción de una identidad profesional requiere de la necesidad de la formación de profesores que produzcan teorías sobre el pensar y el hacer docente, de manera de desenvolver sus capacidades para reconstruir sus prácticas, articular conocimientos teóricos y prácticos y eventualmente producir cambios en su labor docente. El futuro profesional de la docencia debería contar para ello con variados andamiajes teóricos que le permitieran superar prácticas meramente intuitivas o rutinarias

Por esta razón, la dimensión intersubjetiva, el acompañamiento se configura como un espacio privilegiado, irrepetible, único, permanente, que funciona como espacio de inscripción de la construcción del rol docente⁶. El acompañamiento no busca brindar recetas más allá del reconocimiento de las urgencias de los tiempos de *adolescencia profesional*⁷. No impone verdades absolutas, lo que intenta nuestra acción de acompañante es abrir un espacio para pensar, discutir, criticar, construir el rol.

3:2. Ateneo Didáctico: una ·aventura· para recrear y analizar prácticas de enseñanza.

Partiendo de la idea de la complejidad de nuestro acompañamiento de las prácticas de enseñanza, es que surgió el proyecto de organizar una experiencia de encuentro entre Profesores de Didáctica y Adscriptores tomando la modalidad de los Ateneos Didácticos, con un estudio de caso. Ana España define a esta herramienta como “una *estrategia de desa-*

⁶ Por supuesto que tenemos en cuenta que en este nuevo rol que se edifica el practicante posee inscripciones subjetivas de larga data, que adquirió en su rol de estudiante. Posee representaciones del oficio construidas desde el banco del estudiante.

⁷ Véase el planteo de Claudine Blanchard-Laville (2000)

rollo profesional que propicia el incremento del saber implicado en la práctica de enseñar a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante” (España, A. 2009:153). Este dispositivo metodológico de análisis de las prácticas permitió generar un escenario dialógico, donde cada uno pudo aportar y enriquecer el encuentro desde la reflexión socializada. Ensayábamos fundar –al decir de Imbernón- una “*comunidad de aprendizaje*” (Imbernón, F. 2007:106)⁸.

Seleccionado el dispositivo de trabajo, nos reunimos para estudiarlo en profundidad encontrándonos en esta búsqueda con los trabajos de Liliana Sanjurjo, Ana España y F. Imbernón⁹. El estudio de los Ateneos nos marcó una secuencia de acciones: elección del eje de trabajo, elaboración de su fundamentación, formulación de interrogantes en relación al mismo y explicitación de objetivos.

El eje temático que guiaría el Ateneo, se centró en la reflexión en torno a la mediación que como docentes de Didáctica y Adscriptores podemos desarrollar con los practicantes en relación a “*estudiar el tema y pensar su enseñanza*”.¹⁰

Analizar esta temática constituye una posibilidad de acompañar al estudiante en la identificación del sentido de la enseñanza de la disciplina. Implica que el futuro docente, al proyectar su enseñanza de la Historia, se pregunte sobre el carácter de los contenidos (¿qué enseñar?), la pertinencia y utilidad de los estudios históricos para el docente y para los adolescentes (¿por qué enseñar?), el papel social de su aprendizaje (¿pa-

⁸ “Grupos de docentes que se constituyen como tales en función de reflexionar sobre sus experiencias prácticas estableciendo relaciones de participación mutua en función de intercambiar, aprender y reflexionar sobre la práctica docente. Este compromiso se traduce en el interés por recrear y compartir sus saberes, enriquecerlos y transformarlos en nuevos conocimientos” Imbernón, F. (2007)

⁹ Trabajos consultados Sanjurjo Liliana (2009) y Imbernón, F. (2007)

¹⁰ Plan 2008. Eje temático del programa de la asignatura Didáctica I, especialidad Historia. <http://www.dfpd.edu.uy>

ra qué enseñar?), así como las estrategias y metodologías a implementar (¿cómo enseñar?). Si este era el eje del Ateneo Didáctico nos encontramos en condiciones de reflexionar acerca de la vital pregunta: ¿Cómo ayudar a un practicante a pensar y organizar su clase?¹¹

La actividad intencional¹² de construir un proyecto reúne básicamente tres dimensiones: la intención de actuar (los motivos que mueven a un profesor de Historia cuando se enfrenta a la pregunta ¿por qué enseñar esta disciplina?); la intención al actuar, dimensión que nos lleva a que hagamos conscientes estos motivos y la intención de producir efectos que se puede asociar a la pregunta ¿para qué enseño esta disciplina?

¹¹ Pensar y plasmar su clase en un plan, en un proyecto implica una representación mental de algo que no existe aún, es decir que el estudiante realizará una actividad preactiva. Mediar en esta acción de proyectar, nos parece esencial dado que esta actividad intelectual requiere de un “cuerpo entrenado”, de allí la importancia de su ejecución, de ejercitarse en su elaboración, sobre todo en instancias como ésta de formación inicial.

Juzgamos como muy trascendente el momento preactivo, lo consideramos una suerte de prefiguración del interactivo que se desplegará en el aula, y aún más como corolario al analizar la clase dada. Un círculo dialéctico que acompaña la profesión docente, transformándola en un permanente proyecto en construcción. El profesor selecciona los contenidos que considera oportunos, incluso como el historiador opta por duraciones y escalas. Todo su proyecto didáctico es una construcción en base a saberes historiográficos y a otros saberes. Partiendo del conocimiento - de las auto representaciones de un sujeto- las opciones que efectúa el docente atribuirán un cierto tipo de relato a su clase, un enfoque específico, algo singular, propio de cada profesor y con consecuencias diferentes en cada grupo y en cada contexto institucional.

¹² Nos apoyamos en Boutinet J.P. (2004) quien afirma: “*La originalidad de tal actividad específicamente humana y altamente elaborada asocia siempre dos componentes psicológicos contrastados, por una parte una anticipación cognitiva deliberada, intencional de un acto de lanzamiento, por otra parte un movimiento kinestésico que realiza, concretiza el gesto anticipado del lanzamiento. De esta forma, lo que recalca la especificidad humana del jet, es el hecho de que este último sobreentiende una idea de reflexividad : yo no lanzo al azar sino luego de haberlo decidido, luego de haberlo reflexionado mentalmente*”.

Son los motivos de un sujeto que desea¹³, proyecta en función de la Historia “profesada”, de la Historia “soñada”, de sus marcos interpretativos, de sus mediaciones de formación, de su autobiografía escolar. Sin duda este vínculo con la identidad, hace que con mayor frecuencia el plan sea conservador¹⁴. La innovación existe en una mínima proporción, pero existe, busca transformar el devenir, cambiar lo que ha sucedido y sucede, de allí su importancia en la acción de enseñar.

En definitiva, colocar a la elaboración del proyecto y su posterior análisis como eje del Ateneo significó reconocer la potencialidad de la acción de proyectar. El practicante, autor y actor al mismo tiempo, realiza un enunciado de sus deseos, construye un proyecto de imposición frente a la realidad que trata de modificar y se compromete con él.

Apoyándonos en estas teorías propias y ajenas comenzamos la siguiente tarea en el camino de preparación del Ateneo. Era el tiempo de la búsqueda del caso y la posterior elaboración de las preguntas que guiarían el encuentro con los Adscriptores.

Para presentar un caso debíamos contar con un plan de clase y su posterior análisis elaborado por el practicante. Nos pareció interesante que fuera un caso en que se pudiera contar simultáneamente con el Profesor de Didáctica y el Adscriptor en el momento de su presentación. Esas dos condiciones, así como la convicción de que analizar un plan y su autoevaluación conjuntamente entre Profesores de didáctica y Adscrip-

¹³ “Las representaciones son, desde este punto de vista, indicadores de la presencia de afectos o en todo caso de su forma de expresión en el campo de la conciencia. Es así que un deseo o una pulsión pueden transformarse en valor perseguido.” En Barbier, J. M.(1991)

¹⁴ En relación a este carácter conservador del proyecto Ana Zavala (2011) nos dice que “...sería importante aclarar que cualesquiera fueran las dimensiones innovadoras, audaces, instituyentes de un proyecto deben necesariamente florecer en un contexto identitario y conservador que lucha por reducir al mínimo la incertidumbre del futuro. En cierta medida, es para eso que todos hacemos proyectos de distinto nivel, [...] lo hacemos para intentar controlar la incertidumbre del futuro desde el presente y desde el pasado.”

tores sería un espacio productivo determinaron la elección. La puesta en práctica de esta experiencia nos llevó posteriormente a pensar sobre la necesidad de construir categorías con fundamentos que habiliten la elección del caso. Estábamos aprendiendo.

Con el caso elegido, nos abocamos a la elaboración de las preguntas. Entendimos que primero los Adscriptores debían acercarse al plan de clase intentando responder: ¿Qué entendía el practicante por proyectar – planificar una clase de Historia?, ¿Qué dimensiones tenía en cuenta al realizar su proyecto-guión? y si ¿Existían compatibilidades entre el proyecto y el guión? Tras responder estas interrogantes, creímos que los presentes debían debatir en una instancia de taller a partir de la pregunta ¿De qué herramientas dispongo desde mi lugar de Profesor Adscriptor para acompañar la elaboración, desarrollo y análisis posterior a la clase, de un proyecto de enseñanza de la Historia?

Finalmente entendíamos que la pregunta central, el problema a reflexionar en el Ateneo se podía sintetizar en la pregunta: ¿Cómo ayudar a un estudiante a pensar y organizar su clase? Llegar a esta pregunta no fue fácil, en un principio pensábamos que todas las preguntas en relación al caso contribuían a desentrañar el problema que nos convocaba, fue ardua la discusión que finalmente nos hizo ver que si el eje era las posibles mediaciones en la formación docente de un practicante desde la elaboración de su proyecto, la pregunta debía apuntar directamente a esta temática. Es decir a poner en nuestras voces las mediaciones que traducen el acompañamiento que realizamos junto a los estudiantes en la proyección, ejecución y reflexión sobre su clase.

La organización demandó el compromiso de los profesores de didáctica, se buscó la convocatoria personalizada a los Adscriptores, se abrieron canales virtuales¹⁵ en los que se daba cuenta de nuestras intenciones, al tiempo que se compartían los marcos teóricos de la futura actividad.

¹⁵ <https://sites.google.com/site/auladeacompanamientovirtual/>

La Sala de didáctica desde el Departamento de Historia decidió el nombramiento de los Coordinadores del Ateneo, los docentes que tendrían a su cargo la presentación del caso (la Profesora de Didáctica y la Adscriptora del practicante), los colegas que brevemente introducirían los referentes teóricos de la propuesta desde la presentación del título dado al dispositivo¹⁶ y los compañeros que registrarían mediante actas los aportes vertidos en la jornada. Los Coordinadores elaboraron un programa¹⁷ que se socializó entre los docentes de didáctica, el escenario estaba dispuesto, las expectativas eran numerosas, se iniciaba la novedosa experiencia.

4.- El legado: las preguntas al final. Nuevo punto de partida.

El encuentro congregó la presencia comprometida de los profesores Adscriptores, junto a los “expertos” en el oficio fue grato reconocer la asistencia de varios docentes “novatos”. Placentera fue también la presentación como equipo desde la Sala de Didáctica, y así esta práctica se constituyó como un espacio colectivo de aprendizaje.

La inexperiencia en esta modalidad de trabajo legó una serie de autocríticas posteriores, por ejemplo se visualizó la complejidad del caso y su

¹⁶ Presentarían los conceptos de acompañamiento, formación como mediación para formar-se y la noción de proyecto y guión de clase.

¹⁷ ATENEO DIDÁCTICO PROGRAMA

- I. 16.00 Apertura y presentación general.
- II. 16.15 Explicitación en torno al título.
- III. 16.30 Presentación y lectura del caso.
- IV. 16.45 Debate en subgrupo en base a preguntas disparadoras.
- V. 17.15 Pausa café.
- VI. 17.30 Desarrollo del Ateneo Didáctico a partir de pregunta eje.
- VII. 18.45 Síntesis de los aportes.

extensión como elementos que distorsionaron nuestras intenciones iniciales. En este ejercicio de análisis posterior se formularon algunas preguntas ausentes que a nuestro entender debieron acompañar el desarrollo del Ateneo tales como: ¿Qué es lo formador del relato en el caso seleccionado? ¿Cuáles fueron las mediaciones reales en este caso concreto? ¿Cómo entendió la acción de proyectar el estudiante?, entre otras.

Naturalmente esta evaluación primaria conduce a la necesidad de organizar otra/s jornada/s que dieran continuidad a este espacio de intercambio trabajando en torno al tema del acompañamiento docente en las instancias de creación del proyecto de enseñanza.

A continuación, presentamos algunas consideraciones de los profesores Adscriptores en relación a cómo ellos entienden el acompañamiento de los practicantes. Expresaron que lo conciben como una instancia para *“ayudar y dejarse ayudar, dialogar, escuchar vivencias y deseos, respetar tiempos y calmar ansiedades, estimular ante el fracaso”*. También entendieron que su trabajo con los practicantes, implica acciones para acompañar *“la búsqueda de su sentido al enseñar la disciplina. Descubrir junto a ellos las razones para enseñar Historia, respetando sus estilos de aprendizaje, evitando que perciban la existencia de recetas”*. La preocupación del Adscriptor por *“infundir la pasión por la historia,”* permitiendo que en el proceso del acompañamiento el docente asuma *“que sus estudiantes no la sientan”* de la misma forma. La conciencia de *“hasta qué punto es posible atrapar lo inefable del aula: el discurso de los actores, las vivencias, la experiencia de los Adscriptores dada la incertidumbre de la práctica y el carácter de novato de un estudiante practicante”*¹⁸, fueron otros de los temas que emergieron.

Las múltiples dimensiones del acompañante desde su mediación están presentes, poniendo el acento en lo inacabado del rol al tiempo que se asume la doble condición de enseñante y aprendiente (*que ayuda y es*

¹⁸ Expresiones vertidas por los Profesores Adscriptores presentes en el Ateneo Didáctico del 26 de mayo 2011 en el Instituto de Profesores Artigas.

ayudado). A esta altura resulta trivial señalar que los profesores Adscriptores y los de Didáctica somos expertos en el sentido que realizamos una práctica sobre la que tenemos mucho conocimiento pero también somos aprendientes.

Ayudar a la reflexión del “otro” es visto como una tarea importante en la instancia de acompañamiento, al respecto Edelstein y Coria mencionan el valor de esta reflexión vinculándola a la reconstrucción discursiva de las prácticas. Ello implica asumir nuestra trayectoria –en este caso la del practicante– relatar la experiencia de puesta en juego, en situación de acción, favoreciendo el análisis de la práctica, teorizando a partir de ella. Esta tarea constituye un *“meta-análisis a la manera de un cristal que permite una nueva mirada sobre la clase nos remite a una narrativa que deja hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato que cobra vida independiente de ella. Enseñar a leer la clase favorece las reflexiones sobre las decisiones que se adoptan en la enseñanza de la Historia.”* (Edelstein – Coria 1995:91) En su trayecto de formación cada practicante caminará acompañado, pero esencialmente haciéndose cargo de un proceso que es personal. Por eso, para contribuir con su formación profesional, entendemos al igual que los Adscriptores que la reflexión¹⁹ es un ingrediente sustancial.

La noción de practicante, está atravesada de múltiples demandas y expectativas, el tiempo de formación es un tiempo de pasaje, de transición para la propia identidad. *“Si la constitución de la identidad de un sujeto supone la presencia de “otro” que nombra, y al nombrar significa, asigna un lugar, la imagen que se devuelve en ese caso es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que ratifica una posición previa que se está abandonando: la de alumno”* (Bedacarratx 2009) En virtud de ello el sujeto practicante no se funda en soledad, requiere en este proceso de la presencia de “otros” (Profesores Adscriptores y Pro-

¹⁹ Entendemos a esta reflexión en tanto pensamiento que orienta la acción, suponiendo y prefigurando las relaciones sociales al servicio de intereses humanos, sociales y políticos.

fesores de Didáctica) que restituyen imágenes facilitadoras del encuentro consigo mismo. Es el sujeto en formación es el gran protagonista de su trayecto, el constructor de sí mismo, quien generosamente concede a quienes asumimos el rol de “formadores”, el permiso para acompañarlo en la permanente construcción de su profesionalidad.

Este acompañamiento resulta un importante apoyo frente a lo imprevisible de las acciones de enseñanza. Las prácticas de enseñanza trascurren en escenarios de incertidumbre, sin embargo los docentes “expertos” se apoyan en una serie de teorías. Teorías que no son sólo saber sabio, sino también aquellos supuestos en que el sujeto cree, aquello de lo que está convencido, sus “teorías profesadas” (Schön, 1997), teorías sustantivas²⁰, que dan sentido a su acción de enseñar, vinculadas directamente con su práctica de enseñanza de la Historia. Compartir estas teorías con los practicantes resulta una experiencia enriquecedora en la medida en que muestra una posible trayectoria para su posterior desempeño profesional. Se trata de enseñar a buscar “certezas” en la incertidumbre desde la revisión permanente de nuestras acciones.

En este ámbito de la “*duda y la certeza*” se manifestaron por parte de los Profesores Adscriptores cuestionamientos en relación a la posibilidad de considerar el proyecto de un practicante, su discurso escrito, como una imagen anticipatoria “fiel” de lo que va a acontecer en una clase. Si bien es claro que el proyecto no puede dar cuenta de todo lo que va a acontecer en el aula –por lo que es deseable que se presente un guión flexible–, consideramos que su escritura es sustancial. Su importancia radica en que si bien el proyecto no atrapa todo lo que acontece, permite en el análisis posterior a la acción, reflexionar sobre lo acontecido. Al decir de Jean Marie Barbier “*Las prácticas de elaboración de proyecto y de planificación son experiencias que se sitúan en el campo de los fenómenos mentales, intelectuales, y que tienen por soporte los estados de conciencia. Tienen por producto*

²⁰ Teorías que le dicen lo que es ser profesor, lo que son los alumnos, incluso lo que su profesión significa académicamente y socialmente.

Reseñas

representaciones, es decir, realidades que tienen por característica dominante el vincularse por sí mismas a otros objetos que están dotados de una existencia independiente de estos últimos y pueden entonces ocurrir y desarrollarse en su ausencia.” (Barbier 1991:13) De esta cita se desprende sin duda que la construcción de un proyecto se configura como una experiencia formativa, en la que el acompañamiento de Profesores Adscriptores y de Didáctica adquiere un rol fundamental a la hora de guiar al practicante en la búsqueda del sentido para la enseñanza de la Historia.

Entre las múltiples maneras de concretar el acompañamiento, destacamos la necesidad de los practicantes de obtener aportes bibliográficos que les permitan profundizar en el conocimiento de la Historia. Acción que remite al deseo siempre presente de legitimar el discurso de los profesores en el aula y la necesidad de profundizar y querer aprender en relación al saber histórico. Concebimos la formación del docente – siguiendo a Pilar Maestro-, como un proceso de reconstrucción constante de nuestro pensamiento, que debe conjugar la atención sobre el pensamiento didáctico, (teórico-práctico) con el impacto que tienen también sobre nuestra práctica las cuestiones teóricas de la disciplina concreta y muy especialmente la concepción epistemológica de la misma²¹

En este sentido, acompañar a los futuros docentes de Historia implica, por ejemplo, enfrentarlos al desafío de pensar la disciplina como una disciplina en construcción permanente, ya que como señala (Macry 1997: 13) *“El caso es que el pasado cambia continuamente de aspecto cuando se coloca bajo el microscopio del historiador. Su apariencia refleja la perspectiva desde la que se le interroga y se le reconstruye”*, por lo tanto esa “provisoriedad” del conocimiento en general y del histórico en particular, debe ser uno de los ejes de la formación, para terminar con una concepción “estática” del conocimiento, como si éste pudiera ser algo acabado, que no debe estar en revisión permanente.

²¹ Maestro Pilar (1997)

Esta revisión permanente nos enfrenta a la complejidad del campo de estudio de la disciplina, a los esfuerzos que debe hacer el historiador y luego el profesor para intentar explicar el pasado desde la mirada del presente pero sin olvidar jamás que está mirando un pasado posible entre muchos. Formar a los docentes en estas coordenadas es imprescindible para que puedan concebir las dificultades de la construcción del conocimiento histórico, las dificultades para determinar la naturaleza del conocimiento y así realizar una reconstrucción de ese conocimiento para poder enseñarlo sin caer en exageradas simplificaciones. Por eso tanto los profesores de Didáctica como los profesores Adscriptores debemos mantener un diálogo atento con la investigación histórica e intentar transmitir a los estudiantes de Formación Docente el interés por construir su propia relación con la asignatura, su relación con “*los otros*”²² personajes de la Historia que van a enseñar.

El acompañamiento a los estudiantes/practicantes nos compromete a formar un futuro profesor que sepa tomar decisiones fundamentadas y pueda llevarlas a la práctica respecto a qué Historia quiere enseñar, cuáles son los contenidos que priorizará, qué estrategias y metodologías utilizará para hacerlo y cómo piensa evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

Un docente capaz de revisar permanentemente no sólo su accionar sino también sus concepciones, dispuesto a desarrollar una formación permanente, que le permita estar actualizado tanto en el campo disciplinar como en el campo de la didáctica.

²² Expresión utilizada por M. de Certeau y retomada, entre otros, por J. P. Barrán: “si la Historia es un diálogo con el pasado, con los muertos, entonces por definición es un diálogo ‘con otros’, no con formas diferentes del ‘nosotros’. Hay que partir de la radical alteridad del otro” en La nueva historia, en *Historia y docencia* Revista de la APHU, año 2, mayo 1997

Un docente que, además, esté realmente dispuesto a asumir el desafío de la enseñanza también para aquellos “que no quieren beber”, al decir de Meirieu, es decir, “*hacer emerger el deseo de aprender*”.²³

Los procesos de transformación en el ámbito de la enseñanza, se caracterizan por ser extremadamente complejos, lentos, no lineales ni definitivos, sino que se van produciendo sucesivos ajustes y corrimientos en las prácticas. La experiencia relatada es una muestra de ello. Las interrogantes y dudas forjadas como fruto del Ateneo Didáctico son el legado que abre un nuevo punto de partida para seguir profundizando en la reflexión sobre cómo ayudar a mejorar los trayectos de formación de profesores. Conforman una experiencia que permite incorporar los avances logrados y trabajar sobre los errores cometidos y las omisiones que existieron, y nos impulsan a reconsiderar que necesitamos apostar y repensar los espacios de trabajo colectivos.

Bibliografía consultada

ALEN, Beatriz (2004) *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. Programa elegir la Docencia. Dirección Nacional de gestión Curricular y Formación Docente, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

BARBIER Jean Marie– GALATANU Olga (2000) *Hacia la articulación de una teoría de la actividad y de la subjetividad. Significación, sentido formación*. París, P.U.F.

BARBIER Jean Marie – GALATANU Olga(2000) *La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis*. París, P.U.F.

BARBIER, Jean Marie. (1991) *Elaboración de proyectos de acción y planificación*. París. PUF.

²³ “No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber” dice Philippe Meirieu en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 373, noviembre 2007

- BEDACARRATX, Valeria (2009) *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional*. Buenos Aires, Ed. Biblos
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine et TOUX-ALAVOINE Betty (2000) *Le temps de formation*. Blanchard Laville et S. Nadot (eds) *Maïaise dans la formation des enseignants*. Paris.
- BOUTINET, J. P. (2004) *Ciencia del sujeto, ciencia de la singularidad*.
- CORTI, Bettina – RICOBALDI, Mirta. (2008) Reflexiones en torno a la Didáctica y Práctica en la formación de los docentes. Revista *Temas* N°1, Montevideo, CENID
- CULLEN Carlos (1997) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires, Novedades Educativas
- DE CERTEAU Michel (1999) *La escritura de la Historia*. Madrid, Ed. U.J.A.
- EDELSTEIN Gloria- CORIA Adela (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- FERRY Gilles (1990) *El trayecto de formación*. México, Piados
- IMBERNÓN, Francisco (2007) *La formación permanente del profesorado. Diez ideas claves*. Barcelona, Graó.
- MACRY Paolo (1997) *La sociedad contemporánea. Una introducción histórica*, Barcelona, Ariel
- MAESTRO Pilar (1997) Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia en *Clío & Asociados. La Historia enseñada.*, en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/2425>
- MEIRIEU Philippe (2007) Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 373, Barcelona
- SANJURJO Liliana (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens

Reseñas

SCHÖN, Donald (1982) *El Profesional reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan*. Buenos Aires, Paidós

Zavala, Ana (2011) *Del dicho al Hecho*. Introducción. Montevideo, Biblioteca Nacional.

Anexo*

Planificación de clase

Tema: Arte paleolítico

Fundamentación:

La elección del tema a dar en la primera clase de la práctica docente recayó en la decisión de trabajar las diferentes manifestaciones artísticas que se desarrollaron durante la época que denominamos como Paleolítica. He aquí que intentaré brindar las razones personales, o de estricto orden académico, que me llevaron a elegir esta temática, así como también establecer cuales son las características del grupo 1º 1 del Liceo 29, que incidieron en esta planificación.

En primer lugar es necesario fundamentar por qué historia del arte como tema en esta primera clase.

* A continuación se transcriben extractos textuales de la planificación de la primera clase y posterior autoevaluación del estudiante Isaías Amado, del 25/4/2008 utilizado como estudio de caso en el Ateneo didáctico organizado por la Sala de Didáctica del Departamento de Historia del Instituto de Profesores Artigas, mayo 2011.

Las razones se dividen en aquellas personales, y las que a mi entender hacen a esta temática tan fundamental como para que los alumnos se acerquen a ella. En lo que hace referencia a la importancia histórica del tema, sostengo la idea de que las creaciones artísticas poseen un elemento que es trascendente cuando se intenta comprender la historia, y esto es que a través de ellas podemos llegar a tener una idea muy cercana, de qué era lo que aquellas personas sentían, vivían, y qué era lo que les preocupaba. Pero por sobre todo, creo que una manifestación artística es también una manifestación espontánea de los sentimientos, y nos revela las diferentes cosmogonías que los individuos a través de los siglos tenían, es decir, cómo pensaban el mundo, en el Paleolítico, por ejemplo. En este período en particular, no existían las fuentes escritas, y por intermedio de las creaciones artísticas, podemos llegar a tener un acercamiento sobre la vida de los primeros hombres (o mujeres, ya que nos encontramos ante artistas anónimos) que habitaron la Tierra. Claro está, que tanto aquí como durante el desarrollo de la clase, dichas manifestaciones, son siempre sometidas a interpretación tanto del historiador, como del docente, y eso hace que no tengamos certezas, sino más bien, nuevas preguntas.

¿Por qué Historia del Arte? Aquí hago más las palabras del historiador René Huyghe, quien afirmaba que a través del arte, el mundo se hace más inteligible, accesible y familiar. El lenguaje y el arte son lo que diferencian al hombre del animal, pero también es una intermediación en ese intento que el ser humano establece por entender la naturaleza que lo rodea.

Personalmente, siempre tuve una fascinación por las diferentes maneras en las que el hombre volcaba lo más profundo de su ser, en una obra de arte, ya sea pintura, música o una película, muchas veces a uno se le puede erizar la piel al observar determinada obra, y sentir una infinidad de cosas. También, he estado rodeado durante los últimos años, por amigos/as que se dedican al arte, y ante esa incapacidad por ser un artista más, prefiero dedicarme a su estudio más que a su práctica. Pero siempre uno necesita un empujón, casi un incentivo, y la misma ocurrió

Reseñas

este año cuando comencé con el curso de Historia del Arte, y la forma en que el profesor da sus clases, fueron una especie de incentivo para elegir este tema. Por ello es que el sentido que para mí tiene esta clase, es el de transmitir esa pasión personal hacia el arte, y compartirla con los alumnos, aunque soy claramente consciente que siendo esta mi primera clase, eso es difícil de lograr, ya que habrán otros aspectos que también voy a tener en consideración, y que hacen más referencia a lo didáctico.

Además, el estudio del Arte paleolítico puede servir también para que los estudiantes piensen históricamente, debido a que a través de los ejemplos en clase, ellos pueden hacerse una idea de las diferentes necesidades y vivencias que tenían los seres de aquellos tiempos, y cuantas diferencias existen con este mundo actual, tan globalizado y tecnológico. Este tema, puede ser un buen ejercicios de empatía, en el cual los alumnos se metan en el alma de los artistas prehistóricos y sientan lo mismo que ellos, cuando pintaban o esculpían sus obras.

El sentido que puede tener para los alumnos, es en primer término acercarse a un concepto de arte, que, quieran o no, es algo que les va a acompañar toda la vida, ya que constantemente van a estar rodeados por símbolos, por obras, que sería ideal saber decodificarlas. Aquí también se hace necesario un análisis sobre las características del grupo, que pude observar en estas semanas, y de mis conversaciones con la profesora adscriptora. En cuanto a los hábitos de estudio, debo afirmar que se ve muy reducido y en algunos casos totalmente carente de ellos. Por lo general, las participaciones se concentran en tres o cuatro personas, de las cuales no todas pueden expresarse de la mejor manera vía escrita. Ello hizo necesario un cambio de planes en mi estructuración de la clase, ya que pensaba trabajar con las ideas previas sobre el concepto de arte, pero me veo obligada a que busquen información en sus casas, y luego compartirlas en el aula. También se verá reflejado en la evaluación que propondré más adelante.(...) De acuerdo a estas características planifiqué una clase, en la que será posible la interacción con ellos, en un ir y venir, con la ayuda de otros recursos.

La pregunta central en la cual se basará mi clase será ¿Cómo podemos llegar a conocer al hombre del paleolítico a través de sus creaciones artísticas? Esto implica que el eje conceptual por el que va a girar la clase, tendrá como referencia el arte como manera de acercarse a las vivencias y sentimientos de los individuos en el Paleolítico. Pero también me interesa que esta temática, sirva para trabajar el relativismo en la Historia, ya que buscaré que ellos no se queden con una única interpretación que algunos historiadores brindaron sobre el por qué de estas creaciones, sino que observen las diferentes visiones, y puedan incluso elaborar su propia interpretación.

Finalmente debo señalar, dos aspectos que atañen a los alumnos, en cuanto a lo que yo pienso que ellos pueden tener como idea previa del tema, y sobre todo lo que ellos deben saber cuando termine la clase. Con respecto al primer punto, supongo que las ideas de arte son muy vagas, aunque lo esencial lo tienen incorporado, pero el hecho de que ellos puedan traer una definición los va a ayudar a involucrarse con la clase.

Pero lo que pretendo que ellos sí sepan al finalizar la clase, gira en torno a tres cuestiones. El primero, es el concepto de arte, como una forma de expresión creada y en la cual tiene una intervención directa el contexto histórico social en el cual se crea esa obra de arte. Segundo, que puedan observar cuales son las características específicas del arte en el período que nos concierne, y finalmente, cuales son las interpretaciones que los historiadores brindaron a estas obras artísticas.

Estructuración de la clase:

La clase intentaré desarrollarla en dos momentos, de los cuales el segundo se compone de otros dos elementos a trabajar. El primer momento consiste en establecer un concepto de arte. Para ello me plantée llegar a un concepto con la ayuda de lo que los estudiantes puedan buscar en sus casas, ya sea internet, diccionarios o enciclopedias, de la definición de arte. Yo creo fundamental que cada vez que se inicia un tema,

que lleva un título que se puede dar por sobreentendido su definición, primero establecer los componentes de ese término, por ello primero hablaremos de lo que es el arte, y eso se le unirá a lo que traigan de clases anteriores sobre el Paleolítico. Por lo tanto, esta primera instancia tendrá un alto grado de participación de los alumnos, y con la ayuda del pizarrón, ir escribiendo los términos más importantes de sus definiciones, hasta crear un concepto nuevo y más elaborado. También aprovecharé uno de los recursos que la profesora estableció en sus clases, e incorporaré el concepto de arte, al Vocabulario Histórico, que ella le pidió que realizaran al final de su cuaderno. Luego pasaremos a analizar las características del arte paleolítico, dividiendo el pizarrón en dos columnas una con el arte rupestre y la otra con el arte mobiliario. Allí iremos anotando las características principales. Otro recurso que emplearé en este momento de la clase es la utilización de láminas, que muestren pinturas tales como las de las Cuevas de Lascaux, las de Altamira, o en el caso de la escultura, algunos bastones de mando, propulsores y fundamentalmente la Venus de Willendorf. El uso de las láminas tiene que ver con la idea de que ellos observen estos ejemplos y me digan qué ven allí, para ir anotando las características en el pizarrón. Pero sobre todo, por tratarse del arte y de alumnos de primer año, que aún necesitan tener el objeto de estudio frente a ellos. En una cultura de la imagen como en la que estamos viviendo, es imprescindible que los alumnos puedan ver sobre todo lo que uno le está hablando.

También pretendo contar con un mapa del mundo, para ubicarles donde quedan los lugares donde fueron halladas estas obras de arte.

Dentro de este segundo momento, pretendo también preguntarles cuáles son las interpretaciones que ellos le dan a esas creaciones, para ir estableciendo las diferentes opiniones que los historiadores nos han brindado acerca de las posibles razones sobre por qué se crearon estas obras.

Debido a las características ya señaladas del grupo, creo necesario que las preguntas que buscan la interpretación de las pinturas y esculturas, así como también, lo referente a la descripción de estas obras, deben ser

dirigidas a que las contesten determinados alumnos que, por lo general, no se los escucha en clase.

El tiempo que le pienso dedicar a esta clase, son en principio los 45 minutos, aunque también tengo claro de que la noción de tiempo es algo difícil de controlar en las primeras clases, y que incluso se puede extender o acotar, según las circunstancias que puedan ocurrir durante la clase.

(...)

Autoevaluación de la Clase Práctica N° 1

La autoevaluación se estructurará de acuerdo a los diferentes momentos previstos en la planificación, analizando aspectos personales que creo mejorar o destaco como como positivos, y también evaluando cómo funcionó la metodología aplicada, en los estudiantes del 1° 1 del Liceo 29.

la clase comenzó con una definición de arte que, previamente, había pedido a los alumnos que buscaran. Lo primero que debo decir es que, si bien me sentía nervioso, algo que era previsible, de todas maneras pude desarrollar esta parte de la clase con normalidad, sobre todo teniendo en cuenta que los alumnos contaron con un alto grado de participación. Creo que esta fue la parte de la clase donde, si bien estaba tenso, funcionó mejor, ya que pude darle voz a todos aquellos que cumplieron con la tarea de traer una definición de arte, e incluso pienso que logré darle un buen uso al pizarrón, ya que en la medida que ellos leían su concepto de arte, yo anotaba lo más importante en el pizarrón.

Aquí considero que fue muy importante, el haber leído y buscado previamente algunas definiciones en diccionarios o internet, como una forma de asegurarme lo que los estudiantes podían llegar a exponer en la clase. Me sentí también contento de que aparecieran algunas voces que, por lo general no se escuchan. (...) Finalmente, a la hora de incorporar el concepto de arte al vocabulario histórico, creo haber contem-

Reseñas

plado de buena manera los términos que ubiqué en el pizarrón, fruto del aporte de los estudiantes.

El momento de la clase, en donde me sentí tal vez, más inseguro, fue cuando tuvimos que entrar de lleno en el tema que yo como título puse “Arte en el Paleolítico”. Si bien, el uso de las láminas fue el adecuado, y ellos se mostraron entusiasmados con las fotografías, no creo haber logrado despertar esa sensibilidad que en mi planificación aparecía como uno de los objetivos fundamentales de la clase. Por ello es que en el transcurrir de la clase, yo sentía que no estaba logrando lo que quería, pero una vez hecha la evaluación en frío, supongo que era algo que estaba dentro de lo previsible, debido a que aún me falta ese contagio que me gustaría compartir con los estudiantes sobre algo que me apasiona.

Observé tres deficiencias en mi rol. En primer término, el uso del pizarrón no fue el más adecuado, sobre todo cuando tuve que escribir las características del arte mobiliario. (...) Luego, si bien el uso del mapa fue bastante correcto, ya que señalé donde se ubicaba Altamira y Lascaux, hubiese sido preferible que utilizara un mapa físico y no político, por haber insistido en el hecho de que las montañas fueron el lugar donde más se encontraron las manifestaciones del arte paleolítico. También me hubiese gustado poder explicarles que también existió arte prehistórico en América, e introducir allí la problemática de la cronología, e incluso tomar como ejemplo algunas figuras que la profesora llevó, sobre arte rupestre en la Patagonia y ver la diferencia en la fauna. Pero decidí en el momento omitir esa cuestión, temiendo que el tema se me fuera de las manos. Aunque ahora me arrepiento, ya que una vez más prima ese criterio eurocéntrico en el análisis y los alumnos pueden quedarse con la idea que en América no hubo arte en la prehistoria.

Finalmente, y tal vez la cuestión por la que reflexioné más, fue el tema de las preguntas que les hice a los alumnos, pero no con el objetivo de evaluar conocimientos, sino que cuando hablé del arte abstracto y la fecundidad (haciendo referencia a las Venus), creí conveniente pregun-

tarles a ellos que sabían de estos conceptos, porque en el momento no me sentí tan seguro para establecer por mi cuenta una definición de los mismos. Eso se debió, en mi opinión a que a la hora de planificar la clase, yo tenía esos conceptos incorporados, pero cuando los llevé a la clase, no tenía las palabras justas para explicarles esos términos. En definitiva, creo que el balance se puede calificar de positivo. Ya que mi percepción es que los alumnos entendieron el tema, pude expresar la mayoría de los conceptos claves, con claridad, tuve un buen manejo de la postura moviéndome a lo largo de todo el salón, y permitiendo a los alumnos expresarse sobre todo, cuando tuvimos que brindar una interpretación del arte prehistórico.

III. ARTÍCULOS

Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales¹

Joan Pagès Blanch²

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre las relaciones entre la investigación y las prácticas docentes en historia. Se parte de la constatación de la poca utilidad del conocimiento histórico para los jóvenes que se atribuye a la existencia de unas prácticas rutinarias y poco relacionadas con los problemas de la vida. Esta situación se debe en gran parte a la poca utilización de los resultados de la investigación para comprender las prácticas y para cambiarlas. El artículo se divide en tres apartados: 1) investigar para formar social y cívicamente a los y a las jóvenes, 2) algunos problemas teóricos y metodológicos de la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales y 3) la investigación y la formación del profesorado en el cual se destaca la responsabilidad de la didáctica y de los didactas en la situación descrita.

¹ Este artículo se basa en la conferencia que con el título *de Investigar para formar social y cívicamente a los y a las jóvenes. Problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales*, leí en las II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Salta, 17-20 de noviembre de 2010.

² Didáctica de la historia y de las ciencias sociales (Universidad Autónoma de Barcelona) Coordinador de GREDICS (Grup de Recerca en didáctica de les ciències socials)

Abstract

In this article we reflect on the relationships between the researches and the history teaching practices. We note that the formal and routine teaching practices which are few connected with the life problems contribute to the fact that young think that history knowledge is unhelpful. This situation is because research conclusions are underutilized to understand the teaching practice and to change them. This report is divided in three parts: (1) the research about the teaching civics and social thinking to the young, (2) some theorist and methodological problems to research in history and social studies education, and (3) the relationship between the research, the teacher education and the situation we have mentioned before.

“La reflexión cobra especial importancia en la enseñanza de los estudios sociales, porque, sin ella, estas enseñanzas pueden degenerar fácilmente en poco más que la memorización de la información que los estudiantes perciben como irrelevante para sus vidas”.

THORTON, S. J. (1994): “Perspectives on Reflective Practice in Social Studies Education”. IN WAYNE ROSS, E. (ed.): *Reflective Practice in Social Studies*. National Council for the Social Studies. Bulletin number 88

¿Cuál es mi intención al reflexionar sobre la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, sobre algunos de sus problemas teóricos y de método dentro de una concepción que vincula la investigación a la formación social y ciudadana de los y de las jóvenes?

Fundamentalmente exponer algunas de mis inquietudes en este campo ante el poco impacto que suelen tener los resultados de nuestras investigaciones a la hora de cambiar las prácticas. Pero también algunas de las conclusiones a las que nos conducen los resultados de las investigaciones y que, en mi opinión, podrían facilitar la innovación y el cambio

de las prácticas. Y como que no creo que el problema esté en la práctica ni en los docentes, intentaré reflexionar en voz alta sobre algunos de los problemas de la propia investigación y de quiénes nos dedicamos a ella.

Centraré el artículo en tres apartados. En primer lugar, haré una breve reflexión en torno a la necesidad de una investigación centrada en la formación social y ciudadana de los jóvenes. En segundo lugar, plantearé algunos problemas teóricos y metodológicos de la investigación en Didáctica de la historia y de las ciencias sociales y, también, algunas de sus principales características y, finalmente, concluiré con unas breves reflexiones sobre las relaciones entre la investigación y la formación del profesorado.

1. Investigar para formar social y cívicamente a los y a las jóvenes.

¿Formamos socialmente a nuestros jóvenes para que se ubiquen en el mundo y sean capaces de transferir el conocimiento histórico a su realidad? Probablemente, no. Voy a citar un ejemplo que me parece especialmente relevante en un tiempo que en el viejo occidente vemos brotar *Tea Partys*, nuevas modalidades de fascismos, de integrismos y de fundamentalismos de todo tipo que buscan en las personas débiles, marginadas, diferentes, el chivo expiatorio de una crisis económica provocada, como siempre, por los fuertes, por los poderosos. De una época en la que no hay más responsables de lo que ocurre en el mundo que *los mercados*. Howard Gardner (2000) escribió hace unos años:

«(...) Me gustaría que todo el mundo comprendiera la cadena de sucesos que recibe el nombre de Holocausto: la matanza sistemática de judíos y de otros grupos por los nazis antes de la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, durante la misma. Aunque este acontecimiento tiene una significación personal porque mi familia vino de Alemania y varios de sus miembros fueron víctimas del Holocausto, creo que todo el mundo debe comprender lo que el ser humano es capaz de hacer, a veces en secreto, a veces

con orgullo. Y aunque, más que nada, el Holocausto es un caso de maldad humana sin precedentes, incluso en un capítulo tan nefasto de nuestra historia se encuentran, aquí y allá, episodios esporádicos de bondad y heroísmo.» (p. 18)

«Se podría pensar que la comprensión de unos temas tan conocidos ya debe de estar bastante extendida. (...) En cuanto al Holocausto, cerca de una tercera parte de los estudiantes suecos de secundaria cree que el mismo no tuvo lugar. También encontramos un escepticismo comparable (si no una negación rotunda) en varios grupos de Estados Unidos: el 20% de los estadounidenses admite desconocer lo que ocurrió en el Holocausto y el 70% desearía tener más información al respecto. Robert Simon, que enseña filosofía en la Universidad de Hamilton, explica que entre un 10 y un 20% de sus estudiantes estadounidenses es incapaz de decir que el intento nazi de genocidio estaba mal.» (p. 19)

¿Por qué ocurre esto?, ¿por qué aún hoy hay personas que no saben que supuso el Holocausto, que no utilizan la historia para comprender los problemas de su mundo? En la literatura actual encontramos muchos autores preocupados por este hecho. Es habitual encontrar trabajos, reflexiones e investigaciones que denuncian el abismo, el divorcio, entre la historia escolar y la vida y sus problemas (por ejemplo, Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998). O que denuncian un uso espurio del saber histórico para justificar determinadas situaciones del presente o determinados valores hegemónicos.

¿Por qué los saberes sociales e históricos impactan tan poco en las conciencias de los jóvenes estudiantes y de la ciudadanía en general?, ¿por qué, a pesar de las declaraciones de intenciones que presiden todos los currículos y todos los cambios curriculares chocan contra una realidad que parece que se niega a cambiar?, ¿por qué los resultados de las investigaciones no presiden los cambios de aquellas prácticas que no generan aprendizajes? Probablemente porque entre las intenciones y su desarrollo existe un abismo insalvable que afecta tanto al contenido que se enseña en las aulas como al profesorado que lo enseña. Jelin y Lorenz (2004: 2-3), por ejemplo, avanzan una posible respuesta: “Histórica-

mente, las políticas estatales tendientes a homogeneizar a las sociedades en torno a elementos culturales comunes encontraron en la enseñanza de la Historia un vehículo para la definición de un modelo de Nación y de un arquetipo de ciudadano (encarnado, por ejemplo, en las virtudes de los próceres). A través de estas construcciones, un relato común a través del pasado nacional cobró las dimensiones de una clara apuesta al futuro”. A un determinado futuro que nunca se enseña a construir y a un presente que nunca se relaciona con el pasado objeto de estudio en las aulas. Unos “elementos culturales comunes” que esconden la diversidad, que niegan la interpretación y que son presentados como la consecuencia lógica y natural de una continuidad histórica entre **el** pasado, **el** presente y **el** futuro.

Esta historia común, este modelo de historia patria, nacional, conlleva, como es sabido y la investigación se ha encargado de demostrar, unos programas cargados de contenidos definidos por las autoridades políticas que casi nunca pueden terminarse y que el profesorado transmite con el apoyo de los libros de texto y el alumnado se limita a memorizar y repetir. Supone una determinada selección de los hechos históricos a enseñar, siempre de naturaleza política y una periodización basada en una cronología lineal también centrada en períodos políticos. En las clases no hay tiempo para el pensamiento, para la reflexión y el análisis crítico, para la emisión de juicios morales basados en argumentos. Los y las jóvenes no desarrollan su pensamiento histórico, no forman su consciencia histórica crítica y ni siquiera relacionan lo que pasó con lo que está pasando o lo que podría pasar en el futuro. Simplemente, no creen que entre lo que estudian y lo que viven exista ninguna relación. Ni creen que pueda existir (Baiesi/Guerra, 1997).

La historia y las ciencias sociales que se programan, que se publican en los libros de texto y que se enseñan siguen siendo un instrumento de gran utilidad para "adormecer" las conciencias de los y de las jóvenes.

Mientras que en las aulas sigan predominando los métodos transmisivos, centrados en el profesorado y en la pasividad del alumnado, será

difícil que los y las jóvenes aprendan a ubicarse ante hechos como el Holocausto y a denunciarlos, que relacionen las crisis económicas que periódicamente afectan el mundo con las crisis del pasado, que aprendan a participar en la construcción de su mundo y a defender la democracia y la justicia social.

La investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales nos indica que los y las estudiantes aprenden más y mejor cuando son activos y creativos en su aprendizaje y no pasivos, cuando se les propone ejercer su juicio crítico y no simplemente memorizar información factual, cuando los contenidos se refieren a la vida y se presentan como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro. También nos indica que la clave está en el profesorado, en su formación y en su desarrollo profesional, en su dignificación profesional, en su autonomía, su capacidad crítica y creativa, en el trabajo cooperativo, en su capacidad para tomar decisiones sobre el por qué, el qué y el cómo enseñar y evaluar en el complejo mundo de la práctica.

Sabemos que la práctica sólo cambia cuando el profesorado quiere cambiarla, y no cuando lo prescribe el currículo o la investigación educativa. Sabemos que el alumnado aprende cuando activa procesos neuronales y no se limita a escuchar y repetir.

¿Cómo convertir la investigación educativa en didáctica de la historia y de las ciencias sociales en una de las herramientas útiles para el cambio de la práctica, para la innovación?, ¿qué hacer desde la formación del profesorado para que la investigación sea útil al profesorado para comprender lo que ocurre en la práctica y poder iniciar, si es su deseo, procesos de cambio y de innovación?

2. Algunos problemas teóricos y metodológicos

Mi intención inicial era presentar un estado del arte de la investigación actual para demostrar que se está investigando mucho y que se está investigando en muchos campos. Pero he optado por centrarme en

algunos aspectos del ámbito teórico y metodológico enmarcándolos dentro de un estado de la investigación que ya existe.

La investigación en didáctica de la historia nos informa de las cosas que van bien y de las que no van tan bien. Por ejemplo, Barton (2008) nos presenta un exhaustivo estado de la situación en la enseñanza de la historia en el mundo anglosajón que retrata un panorama optimista. Doussot (2011), en Francia, investiga para ilustrarnos sobre el valor educativo de los instrumentos gráficos en las clases de historia. Investigaciones recientes (por ejemplo, Funes, 2010, o Jara, 2010) ponen de relieve el valor de sus descubrimientos para enfocar de otra manera las prácticas docentes y la formación del profesorado de historia. El *Handbook* editado por Levstik y Tysson (2008) evidencia el dinamismo de la investigación en este campo. Pero prosiguen los problemas y los obstáculos para llegar a cambiar las prácticas. ¿Qué problemas?

El primer problema tiene relación con la utilidad de la investigación didáctica: ¿por qué y para qué se investiga?, ¿quién va a beneficiarse de esta investigación?, ¿a quién va dirigida? El segundo problema podríamos ubicarlo en el campo de los objetos de la investigación y, en parte, es una consecuencia directa del primer problema. Y finalmente, un tercer problema tiene relación con la metodología y con los métodos que se usan y la manera como se usan.

En mi opinión, en algunos países, la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales que se ha realizado y se está realizando está dirigida fundamentalmente a la academia, a los propios investigadores e investigadoras y tiene más relación con la promoción universitaria que con la comprensión de los problemas de la práctica y su utilización por el profesorado en sus aulas y en la formación del profesorado. Un ejemplo que ilustra esta situación es el complejo lenguaje que a menudo acompaña los resultados, los informes, de las investigaciones, lenguaje que se convierte en un obstáculo para el profesorado que podría utilizarlos. En consecuencia, el profesorado no los utiliza pues no le ayudan a comprender qué ocurre cuando enseña y cuando se aprende historia

ni le permite hallar vías alternativas a los problemas de sus prácticas. ¿Hacen falta ejemplos?

Otra evidencia de este desinterés, al menos relativo, de la investigación por los problemas de la práctica tiene relación con los ámbitos de investigación. En didáctica de la historia y de las ciencias sociales, una línea de investigación predominante es la que se dedica al análisis de la evolución de los currículos y de los contenidos de los libros de texto. Investigaciones muy interesantes sin duda y que dicen mucho de la procedencia de algunos investigadores pero bastante alejada de lo que ocurre cuando se enseña y se aprende historia y ciencias sociales en las aulas. Un ejemplo: sabemos mucho de los contenidos de los libros de texto –de lo que hay y de lo que no hay- sin embargo no existe –o es muy escasa- la investigación sobre los criterios por los que el profesorado elige un determinado texto y mucho menos aún sobre cómo lo utiliza en las aulas o como lo utilizan los alumnos y alumnas para aprender (Pagès, 2009).

Ciertamente, no hay que generalizar. Estoy señalando algunos problemas de la investigación que se relacionan con la propia conceptualización de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales y con su objeto de estudio. Si revisamos *Handbooks* como el de Shaver (1991) o el de Levstik y Tyson (2008), veremos que el panorama no es así, no es tan negro como lo acabo de pintar, pero...

Existen investigaciones muy útiles, pero tal vez poco conocidas. Y este es otro problema. Es necesario dar publicidad a aquellas investigaciones cuyo impacto pueda suponer cambios en la práctica. Por ejemplo, investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de conceptos históricos como la de Deleplace y Niclot (2005), sobre la memoria como la del francés Falaise (2009), o sobre las narrativas y la formación del pensamiento histórico como las del mexicano Plá (2005) por citar –y hay afor-

tunadamente muchísimos más en todos los países del mundo- de otras enfoques investigativos más centrados, a los problemas de la práctica³.

Por otro lado, en algunas investigaciones nos presentan posibles alternativas a algo tan complejo como el conocimiento de lo que ocurre en la práctica. Falaïse (2009: 71), por ejemplo, nos presenta en su reflexión algunos de los problemas metodológicos de la investigación que nos permitirán enlazar este punto con el siguiente. Es decir, los contenidos de la investigación con los métodos.

“El método de la entrevista siempre es muy rico en información. De entrada parece más fácil expresar las propias prácticas profesionales que escribirlas o enseñarlas. Esto reenvía a un tipo de comunicación aparentemente más cómodo y, en todos los casos, más claro: desde el momento en que se acepta el principio de contestar una entrevista, todo el mundo ha hecho una elección pedagógica y piensa que la puede defender. Así como nos fue difícil encontrar colegas dispuestos a contestar un cuestionario del INRP, aparentemente demasiado oficial, casi evaluador, sobre un tema tan minado y lleno de retos como éste [la enseñanza de la Shoah y de las guerras de descolonización, el genocidio armenio, la historia de la inmigración], las personas que aceptaron responder, manifestarse oralmente, no plantearon ningún problema particular, con una o dos excepciones. Este sesgo del método esta muy presente en la encuesta y hace falta recordarlo a lo largo de todo lo que se presenta aquí: los “hechos ordinarios” de la clase han estado siempre menos descritos que las prácticas excepcionales o marginales, las que rompen las rutinas o innovan. Somos conscientes que solamente hemos recogido testimonios de los y de las que se sentían dispuestos a dárnoslos. Tanto porque el tema les interesaba como porque trabajaban prioritariamente en él”.

³ En este sentido, los artículos de la revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, una de las pocas revistas escritas en español dedicadas a la investigación, se han abierto al público gratuitamente en el web <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS>

Reseñas

En torno al tercer problema, la metodología y los métodos de la investigación, voy a analizarlo desde la óptica propuesta por Barton (2006) en una excelente obra editada por este autor y dedicada a la metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales que, parcialmente, comparte algunos de los puntos de vista señalados por Falaise.

Barton (2006) empieza planteando la importancia de las finalidades y de los métodos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Señala que el fin más conocido de ésta es su contribución al conocimiento de la docencia y del aprendizaje. En su opinión, la investigación permite comprender bien cómo el alumnado piensa y aprende, cuáles son sus preocupaciones y sus inquietudes y los contextos en que sus ideas y actitudes se han desarrollado. También permite averiguar cómo el profesorado toma decisiones, cómo se construye el currículo escolar y se desarrolla en la práctica y en los textos.

La investigación tanto sobre el profesorado como sobre el alumnado permite ir más allá del “sentido común” ya que contribuye al conocimiento académico y ayuda a comprender mejor el pensamiento y la acción humana. Y, además, facilita conocimientos para aplicar tanto a las prácticas educativas como al diseño del currículo y a la elaboración de materiales curriculares.

Una finalidad muy importante de la investigación en didáctica de las ciencias sociales –y en general poco explorada– es que se puede utilizar el proceso de investigación para mejorar las experiencias educativas de aquellos con los que trabajamos a través, por ejemplo, de la investigación-acción. En su opinión, “ayudando al profesorado a llevar a término sus propios proyectos de investigación basados en la práctica, los académicos podrían ser capaces de influir en la escuela más directamente de lo que podrían hacer a través de estudios que derivaran únicamente de las preocupaciones de los investigadores e investigadoras”.

Barton sintetiza los objetivos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en cuatro ámbitos: mejorar la preparación del profesorado

rado, cambiar los métodos de intervención docente, influir en las políticas curriculares y ayudar a las comunidades. Afirma: “Algunas preguntas y constructos teóricos son más fructíferos que otros, algunos diseños consiguen sus objetivos mejor que otros y algunos instrumentos ofrecen unos datos más útiles que otros. (...) tener conocimiento de la gama de métodos a nuestro alcance debería permitirnos seleccionar de forma más efectiva aquellos que se ajustan a nuestras necesidades”. Sin embargo, la investigación en didáctica de las ciencias sociales no se caracteriza precisamente por fomentar el debate metodológico como pone de relieve analizando la producción que, al respecto se ha realizado en los Estados Unidos (los trabajos de Cornbleth del 86 y el de Shaver del 91). Su pregunta es clara: “¿por qué discutir sobre los métodos es tan raro?”.

La respuesta la atribuye a dos factores que comparto plenamente. El primero es “una acechante falta de confianza en nosotros mismos, un miedo de que estemos haciendo algo mal”. Ejemplifica inicialmente este miedo en el uso de la estadística y de las inferencias estadísticas. Pero lo hace extensivo a otros métodos al afirmar que “No hay formas correctas o incorrectas de entrevistar a los y a las participantes, observar las clases o diseñar encuestas; hay sólo modos más o menos fructíferos de hacerlo con unas poblaciones determinadas y para unos propósitos determinados”. La “incertidumbre intelectual” genera conformidad metodológica en todas y cada una de las perspectivas de investigación (las positivistas, las etnográficas, las fenomenológicas y las críticas). Pero, además, en las tradiciones interpretativas algunos investigadores e investigadoras hacen “afirmaciones de propiedad sobre métodos determinados” que, conjuntamente con la primera situación, cierran la posibilidad a abrir debates sobre métodos de investigación.

El segundo factor que ha impedido la discusión metodológica ha sido el debate entre lo “cuantitativo y lo cualitativo”. En su opinión este debate no siempre fue fructífero para la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En las investigaciones que introduce se pone de relieve que “representar los datos cualitativos y cuantitativos como si fueran

Reseñas

mutuamente excluyentes (...) tiene poca visión de futuro”: “las entrevistas cognitivas pueden usarse para explorar la comprensión de los entrevistados acerca de las preguntas de la encuesta (y su respuesta a ellas) y por consiguiente la investigación cualitativa puede mejorar las medidas cuantitativas. (...) la validez de las encuestas cuantitativas internacionales se basa en apreciaciones de contexto que necesariamente derivan de información cualitativa”. En resumen, “la construcción de cualquier medida cuantitativa siempre depende de la investigación cualitativa (sea formal o informal), porque el contenido de estas medidas siempre deriva de conceptos que han sido expresados en términos verbales”.

Barton cree que evaluar este debate en términos de “erudición o moralidad verdadera” es improductivo: “Los que proponen investigación cuantitativa normalmente desestiman los estudios cualitativos por su falta de precisión, pero el hecho que tantos estudios cuantitativos hagan un mal uso de las inferencias estadísticas indica que los números no son ninguna garantía para la calidad académica. Los que abogan por la investigación cualitativa, por otro lado, a veces describen los estudios cuantitativos como inherentemente conservadores y represivos, como si existiesen solapara reforzar el *statu quo*; los estudios cuantitativos, a su vez, pueden ser descritos como fundamentalmente reflexivo, participativos e incluso, emancipadores”.

Es hora de pasar página y de abordar el debate sobre las aportaciones que ambas metodologías pueden hacer, y hacen, al conocimiento de lo que ocurre cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales e historia en las aulas.

El propio Barton (2008) ha puesto de relieve los puntos fuertes y los puntos débiles de la investigación y de sus métodos con su revisión de una de las líneas de investigación más potentes en los últimos tiempos: la que se refiere a las ideas del alumnado sobre la historia (Barton 2008). Es una línea en la que han participado investigadores de distinta procedencia, tanto del campo de la psicología como del de la didáctica de las

ciencias sociales y, además, es una investigación común a distintos países. Barton considera que las ideas de los estudiantes acerca de la historia se pueden clasificar en tres categorías: (1) la investigación sobre lo que los estudiantes saben acerca del pasado y cómo estructuran este conocimiento, (2) la investigación sobre la comprensión que tienen los estudiantes de las pruebas históricas y las explicaciones que dan a las acciones de las personas en el pasado, y (3) la investigación sobre los contextos sociales de las ideas de los estudiantes acerca de la historia.

La mayoría de investigaciones son estudios descriptivos que retratan las ideas de los estudiantes en un momento dado de su proceso de aprendizaje. Algunas, sin embargo, evalúan el impacto de la enseñanza a través del análisis de las prácticas docentes. Y de esto es de lo que ha de ocuparse la investigación en didáctica y de lo que hemos de preocuparnos en nuestra docencia.

Escribía con Henríquez (2004: 63) que “el conocimiento de las didácticas específicas, se nutre de los resultados de la investigación en contextos educativos en los que se enseñan y se aprenden unos determinados contenidos, y de la investigación en la formación del profesorado, es decir en los contextos en los que se enseña y se aprende a enseñar unos contenidos concretos, en nuestro caso la historia y las ciencias sociales. Los descubrimientos procedentes de estos dos campos han de redundar en unos mejores currículos de formación del profesorado y en el desarrollo de los profesores y, como consecuencia, en unos aprendizajes de los que se beneficiará la población infantil y juvenil escolarizada que es, en última instancia, la que realmente ocupa y preocupa a quienes hemos hecho de la educación, y en particular de la didáctica, nuestra profesión”.

Para que ello sea posible, hemos de intentar que la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales sea:

1. una investigación educativa, centrada en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales e históricos o de

estrategias de enseñanza y aprendizaje relacionadas con ellos , una investigación que tiene poca relación con la investigación de la ciencia de referencia y con la didáctica general,

2. una investigación holística, centrada fundamentalmente en el análisis, la comprensión y la interpretación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los protagonistas que participan en la práctica educativa: el alumnado, el profesorado y los contenidos o saberes escolares. Dar sentido a las relaciones entre los tres ejes del triángulo didáctico es uno de los objetivos de la investigación didáctica aunque no se debe descartar la investigación, más parcial sin duda, sobre cada uno de los tres ejes,
3. una investigación contextualizada tanto desde una perspectiva política –el contexto general- como desde una perspectiva social –el contexto en el que se produce la enseñanza y los aprendizajes,
4. una investigación que parte de los problemas de la práctica y se dirige a la transformación de las prácticas y, en consecuencia, una investigación que no puede hacerse al margen de quienes protagonizan la práctica,
5. una investigación que ilumine los cambios en la enseñanza y el aprendizaje tanto los generales como los concretos, es decir tanto los cambios curriculares –hasta hora casi nunca se han basado en el conocimiento aportado por la investigación didáctica- como los cambios de prácticas concretas (a partir de las aportaciones de los estudios de caso),
6. una investigación que necesita una información procedente de fuentes diferentes, de los protagonistas en primer lugar, pero también de las producciones de éstos, de observaciones participativas, de documentos de todo tipo,

7. una investigación que no pretenda prescribir sino orientar, inducir, señalar posibles vías, posibles itinerarios para el cambio de la práctica,
8. una investigación que debería realizarse de manera cooperativa tanto entre la universidad y el resto de docentes del sistema educativo como entre los docentes de cada centro.

Tal vez así, la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales se convertirá en una herramienta para la comprensión de las prácticas y para el cambio de las mismas. Y, a su vez, la historia se convertirá en una herramienta para que los y las jóvenes aprendan a pensar crítica y creativamente su mundo y quieran participar en él.

3. La investigación y el profesorado

“A la luz de los resultados del presente informe, debemos concluir que la percepción según la cual el profesorado muestra poco interés por la investigación en su dominio está mal fundamentada. Hemos constatado que una mayoría de los que respondieron la encuesta participa en actividades relacionadas con la investigación, consultando los resultados de investigaciones y que un buen número de ellos los utilizan en su práctica profesional. Por el contrario, algunos comentarios nos llevan a pensar que un buen número de profesores desconocen la verdadera naturaleza de la investigación. Una vez definido el término con precisión, las percepciones negativas parecen difuminarse. En este sentido, las universidades no deberían subestimar la aportación de la investigación en la educación preescolar y en la enseñanza primaria y secundaria. Los esfuerzos deberían redirigirse sobretudo hacia la vulgarización de la investigación para el beneficio del personal de estas etapas educativas puesto que existe una necesidad evidente en este campo” (Berubé, 2005).

Las palabras con las que Bérubé (2005) concluyó su informe sobre las relaciones entre la investigación educativa y su utilización por el profesorado

rado canadiense –quebequense– no son, lamentablemente, extrapolables a otras realidades educativas, pero sí sugieren, en mi opinión, algunas ideas que vale la pena considerar al menos desde la investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales. En primer lugar, “el desconocimiento de la verdadera naturaleza de la investigación” por parte de un “buen número de profesores”, desconocimiento que podría difuminarse cuando se define el término con precisión. En segundo lugar, la llamada a que la Universidad no subestime la aportación de la investigación en la educación preescolar y en la enseñanza primaria y secundaria. Y, en tercer lugar, la necesidad de pensar y hallar herramientas para dar a conocer nuestra investigación ya que es beneficiosa para el profesorado de estas etapas educativas. Ciertamente, la situación del Canadá francófono no es generalizable, pero ideas como las que contiene el informe final sí lo son.

¿Puede la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales convertirse en una herramienta útil para comprender las prácticas y su racionalidad y ayudar al profesorado a cambiarlas de manera realista y eficaz? Sin duda.

Para ello, habría que empezar, en mi opinión, repensando la formación inicial y continua del profesorado.

La formación inicial debería pivotar sobre los problemas de la práctica de enseñar que la investigación nos facilita y debería generar unas prácticas que fueran en ellas mismas educadoras de las propuestas de cambio sugeridas. O en otras palabras, en la formación inicial deberían hacerse visibles las propuestas de cambio a través del cambio de nuestras propias prácticas docentes. La didáctica no se predica, se practica. Y se practica, e investiga, también en la propia universidad o en los Institutos terciarios. Unos de los principales razones, en mi opinión, de que los resultados de las investigaciones no sean utilizados por el profesorado es que no son creíbles. El profesorado no ve la coherencia entre lo que los profesores universitarios decimos que hay que hacer y lo que realmente hacemos. Y este es un problema que hay que empezar a combatir desde la formación inicial, convirtiendo nuestras prácticas también en objeto de la investiga-

ción didáctica a través del análisis y de la comprensión de lo que ocurre cuando enseñamos didáctica de las ciencias sociales a unos jóvenes que quieren ser maestros pero que ya tienen unas representaciones de lo que significa enseñar que muchas veces desconocemos y que casi nunca hacemos emerger para estudiar sus orígenes y para que el alumnado las pueda contrastar con otras. O que, y esto es más grave, las reforzamos con nuestras propias prácticas en vez de intentar que las pongan en duda a través de métodos más participativos e interactivos, métodos que narramos pero que no siempre practicamos.

Y algo parecido en relación con la formación continuada de los docentes. El cambio de las prácticas docentes no ha sido nunca una consecuencia directa e inmediata del cambio curricular. Este no es el maná que cae del cielo y alimenta a las multitudes. Al contrario, el cambio curricular puede provocar más hambre, puede atrincherar al profesorado en sus aulas para hacer oídos sordos al bello canto de las sirenas anunciadoras de un nuevo currículo. Es, en buena parte, lo que está sucediendo en algunos países, entre ellos España, con el currículo por competencias. Cuando ya habían aprendido a programar según los principios del modelo curricular de la reforma LOGSE y sabían formular sus objetivos en términos de capacidades y los contenidos los clasificaban en conceptos, procedimientos, y actitudes y valores, ahora tienen que hacerlo en términos de competencias. En fin...

Y también sería hora, en mi opinión, de empezar a pensar en nuestra propia formación continuada, en la formación continuada del profesorado universitario y de los Institutos de formación para que aplique los descubrimientos de la investigación educativa a su propia práctica docente. Empecemos a aplicar con realismo las ideas de Donald Schon, en *El Profesional reflexivo* para que la reflexión y la investigación puedan contribuir a nuestro propio desarrollo como docentes y al desarrollo curricular. Y así, tal vez, se hagan visibles a quienes formamos maneras diferentes de pensar la práctica e intervenir en ella que les ayuden cuando se conviertan en prácticos a hacer frente a la complejidad de la enseñanza. No es fácil.

Ahora mismo se están poniendo en evidencia en España las dificultades para implementar Bolonia, es decir un cambio metodológico en la docencia superior. Las resistencias, directas o indirectas, implícitas o explícitas, al cambio de la práctica docente son enormes. Y no proceden de facultades de ciencias duras, se dan en ciencias de la educación o en historia, facultades en las que se supone que habitamos los que mejor entendemos de que va esto de la educación y del cambio social, de la investigación educativa y del compromiso social. Si nosotros no cambiamos, cómo vamos a pretender que cambien los jóvenes profesores o los ciudadanos y ciudadanas en general!

En cualquier caso tenemos delante un futuro esperanzador. La investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, como en el resto de didácticas y la investigación educativa en general, tiene un largo camino por recorrer. Los problemas educativos no van a desaparecer sino, al contrario, aparecerán nuevos problemas, nuevos retos, que exigirán más y mejor investigación. Parece que estamos condenados – dichosamente condenados- a seguir debatiendo los resultados de nuestras investigaciones futuras. Parece que si reflexionamos sobre nuestros problemas y los compartimos avanzamos un poquito en el camino para que los y las jóvenes puedan ver en la historia la herramienta que les va a permitir participar en la construcción consciente de su futuro.

Referencias bibliográficas

- BAIESI, N./GUERRA, E. (1997): *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, Clueb,
- BARTON, Keith C. (2006): “Introduction”. BARTON, Keith C. (ed.) : *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Information Age Publishing Inc., p. 1-11
- BARTON, K.C. (2008): “Research on students’ ideas about history”. LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook*

of Research in Social Studies Education. Routledge, New York/London. P. 239-258. Traducción al español: Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales nº 9, 2010, 97-113.

<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>

BÉRUBÉ, Bruno (2005): L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire. Enquête réalisée dans le cadre du rapport annuel 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Direction des études et de la recherche. Conseil supérieur de l'éducation. Québec.

DELEPLACE, M./NICLOT, D. (2005): L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée. CRDP Champagne-Ardenne, Reims

DOUSSOT, S. (2011) : Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe. Presses Universitaires de Rennes

FALAIZE, Benoît (2009): "L'ensenyament de la Shoah davant d'altres temes controvertits a l'escola francesa: reptes pedagògics i de memòria". In PAGÈS, J./GONZÁLEZ, M. P. (coord.): Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes. Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 69-81- Trad. Joan Pagès

FUNES, A. G. (2010) : Significaciones sobre la enseñanza de la historia. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Tesis doctoral

GARDNER, H. (2000): La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona. Paidós

Reseñas

- HENRÍQUEZ, R./PAGÈS, J. (2004): "La investigación en didáctica de la historia". Educación XX1. Facultad de Educación. Universidad Nacional a distancia n° 7, 63-83
- JARA, M. A. (2010): Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Departamento de Didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral
- JELIN, E./LORENZ, F. G.(2004). « Educación y memoria : entre el pasado, el deber y la posibilidad ». JELIN, E./LORENZ, F. G. (comps.): Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Buenos Aires, Siglo XXI,1-10
- LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): Handbook of Research in Social Studies Education. Routledge, New York/London.
- PAGÈS BLANCH, Joan (2009): "Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas". MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE: Textos escolares de historia y ciencias sociales. Seminario Internacional 2008. Santiago de Chile, 24-56
- PLÁ, S. (2005): Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdes
- SHAVER, J. P. (ed.) (1991): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies. New York. MacMillan
- TUTIAUX-GUILLON, N./MOUSSEAU, M.-J. (1998): Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne "Youth and history". París. Institut National de Recherche Pédagogique

De los antiguos manuales escolares a los modernos libros didácticos de Historia (Brasil, décadas de 1960 a 1990)¹

Décio Gatti Júnior²

RESUMEN

Se trata de la comunicación de resultados de investigación encontrados en el área de Historia de las Disciplinas Escolares, desde la perspectiva socio-histórica. El interés ha sido el examen de los libros didácticos escritos y publicados en Brasil en las décadas de 1960 a 1990. El análisis se basó en dos fuentes principales: las obras didácticas y las declaraciones de autores y editores de libros didácticos de Historia. El proceso de ampliación de la cobertura educacional en Brasil, iniciado en la década de 1960, motivó la transformación de los antiguos manuales escolares en los modernos libros didácticos, significando el paso del autor individual al equipo técnico responsable, así como la evolución de

¹ Versión en español del texto publicado en portugués en la revista *Ícone*, volumen 6, n. 1, enero de 2000. El texto original resultó del trabajo presentado en la 22ª Reunión de la Asociación Nacional de Post-graduación en Educación (ANPED), en Caxambu/MG, en 1999. Este trabajo presentó los resultados alcanzados en la investigación de doctorado del autor, realizada en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, entre 1994 y 1998, bajo la orientación de la Prof^{ra}. Dr^a. Ester Buffa. La presente versión sufrió pequeñas modificaciones, teniendo en cuenta necesidades de la redacción para esta nueva edición. La traducción al español es de la autoría del Dr. Orlando Fernández Aquino. E-mail: ofaquino@gmail.com

² Doctor en Educación –Historia y Filosofía de la Educación– por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Profesor de Historia de la Educación de la Universidad Federal de Uberlândia. Actualmente realiza pasantía de postdoctorado en la Facultad de Educação da Universidade de São Paulo, bajo la supervisión de la Prof^{ra}. Dr^a. Denice Barbara Catani. Investigador CNPq y de la FAPEMIG. E-mail: degatti@ufu.br

una producción editorial casi artesanal para convertirse en una poderosa y moderna industria editorial.

Palabras claves: Libros didácticos, Historia de las disciplinas escolares, Escuela

ABSTRACT

This paper is a communication of the results of an inquiry in the area of History of School Contents. In this research, it was developed a social historical look and it was concentrated on the exam of workbooks written and published in Brazil from the 1960s to the 1990s. The analysis arrested two main sources, the own books and the interviews with authors and publishers of History textbooks. The process of massification of Brazilian teaching system, which began in the sixties, has motivated the process of transformation of the earlier “school handbooks” in the modern textbooks, as a thoroughfare from the individual author to the technical staff responsible. There was an evolution from a nearly handicraft editorial production to a powerful and topical editorial industry.

Key-Words: Workbook - History of School Contents - School

Este artículo presenta resultados de investigación en el campo de la Historia de las Disciplinas Escolares. El referencial teórico utilizado ha sido el enfoque socio histórico. El foco lo ha constituido el examen de los libros didácticos de Historia publicados en Brasil entre las décadas de 1960 a 1990. El estudio se ha basado en el análisis de dos fuentes principales: las obras didácticas y las declaraciones de los autores y editores de las mismas.

El proceso de democratización de la enseñanza brasileña, iniciado a mediados del siglo XX, motivó la transformación de los antiguos manuales escolares en los modernos libros didácticos, significando el paso del autor individual a la constitución de equipos técnicos responsables de la elaboración de esos materiales, así como la evolución de una pro-

ducción editorial casi artesanal hacia la creación de una verdadera industria editorial.

En ese período, bajo condiciones socio-históricas particulares, es que se efectiva el proceso de génesis, consolidación y cambio de las diversas colecciones y obras didácticas de Historia, a lo largo del período comprendido entre las décadas de 1960 y 1990. Factores propios de la evolución de la enseñanza escolar, de la industria editorial y de la situación política nacional fueron elementos que conformaron la historia de las colecciones didácticas vueltas para atender las necesidades docentes y discentes del sistema escolar nacional.

1. Editoriales, Estado y diferenciación social

Las editoras de materiales didácticos ofrecen millones de libros adquiridos por el Gobierno Federal, desde fines de los años sesenta del siglo XX, con significativo aumento de la intensidad a partir de la década de 1980. Según Wander Soares, que en 1997 era vicepresidente de la Asociación Brasileña de Libros (Abrelivros, por su sigla en portugués) y Director de la Editora Saraiva, en los “[...] dos últimos ejercicios, el gobierno invirtió 681,2 millones de reales en la adquisición de libros didácticos, comprando 130,4 millones de ejemplares en 1995 y 90 millones en 1996”.³

A inicios de 1997, el MEC⁴ divulgó exhaustivamente, a través de medios impresos y televisivos, la distribución por medio del Programa Nacional Libro Didáctico (PLD), de 110 millones de libros didácticos.

Las editoriales tienen claridad sobre que gran número de escuelas y de profesores, por una serie de razones conocidas, tienen dificultades para promover cambios en su práctica de enseñanza, si no poseen un sopor-

³ Wander SOARES. “Livros e Mestres”. *Folha de S. Paulo*, 23/10/97, p. 3, c. 1.

⁴ MEC. Sigla del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil. N. del T.

te de material didáctico consistente que, incluso, ayude a organizar las clases. Como afirma el editor Jiro Yakahashi:

[...] donde el currículo está mal explicado, mal situado, quiere decir... si usted lanza un libro bien hecho, de agrado de los profesores y pone allá en el frontispicio: 'de acuerdo con las guías curriculares del Espíritu Santo' todos los profesores de allá, si no entienden bien la propuesta curricular del Estado, van a acabar adoptando aquel como programa, y no la guía. El libro pasa a ser la propia guía.⁵

Gobierno y editoriales establecen, de esa forma, relaciones de mano doble en muchos sentidos. Es notable que las inversiones gubernamentales en esa área, hayan crecido vertiginosamente en el transcurso de las décadas de 1970 a 1990, ayudando a impulsar el sector editorial nacional.

2.2. Centralidad de los libros didácticos

Constataciones como estas nos llevan a la comprensión de la centralidad que este medio de enseñanza –libro didáctico– tiene en el escenario educacional brasileño, así como la problemática que él comporta, cuando es tematizado. De hecho, el lugar ocupado por el libro didáctico aparece claramente cuando, por ejemplo, se observa la forma como es utilizado por los alumnos en las escuelas de Brasil.

En los Estados Unidos, país bastante diferente del nuestro, se calcula que cerca del 75% del tiempo en clase se invierte en el trabajo con libros didácticos y que el 90% del tiempo de estudio en casa descansa sobre ese mismo recurso educacional.⁶

⁵ *Apud.* João Batista de Araújo e OLIVEIRA et al. *A Política do Livro Didático*, p. 73.

⁶ Michael W. APPLE. *Cultura e Comércio do Livro Didático*. p. 85.

En Brasil no están disponibles datos tan precisos como esos. Pero es posible afirmar, con escaso margen de error, que el país se encuentra en un nivel, si no mayor, por lo menos muy próximo del presentado en los Estados Unidos.

Además de desempeñar este papel en el cotidiano de la escuela, de los alumnos y, por qué no de los profesores, los libros didácticos son el producto más vendido por las editoras brasileñas. Datos de los diez últimos años demuestran el crecimiento y el predominio de los libros didácticos en la producción de las editoriales nacionales. Según la Cámara Brasileña del Libro (CBL), en 1996, los libros escolares representaron el 61% de los ejemplares vendidos y el 55% de los lucros del sector.⁷

En Francia, a título de comparación, las editoras, en ese mismo año y nicho del mercado, concentraron aproximadamente el 20% del negocio editorial.⁸ Las editoras norteamericanas, en 1980, concentraron aproximadamente 25% de sus negocios en el ramo de los libros escolares, lo que, en valores absolutos, alcanzó 1,5 millones de dólares.

Es interesante observar la deposición sobre esta cuestión de Antônio Alexandre Faccioli quien, en 1997, era Director Didáctico de la Editora Saraiva.⁹ En la época ya trabajaba en la editorial hacia más de 20 años. Para él:

⁷ CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Comportamento do Setor Editorial Brasileiro - 1990-1996*. p. 2.

⁸ *Ibidem*, p. 2.

⁹ La Editora Saraiva es una de las mayores casas editoriales de Brasil. Domina el mercado nacional de libros didácticos y paradidácticos para los niveles primario y medio de enseñanza. Es también una de las mayores editoras de libros universitarios para las áreas de Administración, Economía, Contabilidad, Marketing y Negocios. También edita obras de referencias, de interés general y de ficción. N. del T.

El libro didáctico siempre tuvo un papel central en la educación. Es una mentira –yo estoy usando una palabra fuerte, porque tiene que ser dicho de una manera fuerte. Es una mentira que el libro didáctico pasó a ejercer un papel central, a partir de ese momento, del *boom*, porque si usted analiza la educación anterior, ella siempre dependió de un manual didáctico. Ahora, existía, sí, como siempre existió, en las décadas del 70, 80 y 90 [del siglo XX), profesores que no dependían del libro didáctico, o dependían poco o usaban otras cosas, paralelamente al libro didáctico. Pero el libro didáctico siempre tuvo un papel central en una gran cantidad de escuelas. Si usted fuera a investigar el libro didáctico antes de [19]68, usted va a ver que siempre existió un Manual de Historia de Brasil, de Borges Hermida. Antes de Borges Hermida, de fulano y de mengano... Yo conozco el Manual de Historia General que mi madre usó en el 4. Grado de primaria. Eso en 1940 o 42. Los alumnos que no aprenden Historia General en el 8. Grado, hoy, debieran tener realmente vergüenza, delante de la cantidad de elementos que le eran empujados para adentro a un niño de 10 u 11 años. ¡Era un absurdo! Pero, ¿qué guiaba todo aquello? Era un manual didáctico. El manual didáctico siempre tuvo un papel fundamental. [...] En la medida en que el libro didáctico consiguió responder a la necesidad del profesor, de ser un brazo derecho para él dar clases, principalmente cuidando del aspecto didáctico del hecho, con un texto donde el alumno consiguiera penetrar la materia, es claro que él pasó a ser no central, mas sí una pieza fundamental. Porque él es quien le da a usted la condición de enseñar esa materia de manera adecuada, con un currículo mínimo, igualando a todo y a todos, que es lo que la escuela quería. Él ejerce ese papel centralizador, mas lo que yo veo es que él no puede ser el culpado. Él no es el villano. Él es la solución. Si se quiere formar tanta gente, tan rápidamente, con profesores sin recursos, de una manera adecuada, el libro didáctico fue la solución. Él resolvió mejor aquello que el libro didáctico de hasta entonces no resolvía bien, pues era un manual impuesto,

con un texto extremadamente adulto, sin tener en cuenta al niño. Es por eso que él ejerce ese papel centralizador.¹⁰

Se percibe que al ofrecer estas condiciones, los libros didácticos acabaron por ser los fieles depositarios de los saberes provenientes de las diferentes disciplinas escolares. En ese sentido, ellos sustituyeron a los profesores en el curso de esos años, pasando a ser los portadores de los contenidos explícitos a ser transmitidos a los alumnos y, también, los organizadores de las actividades didáctico-pedagógicas ejercidas por los docentes para viabilizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A lo que parece, el saber contenido en los libros didácticos no es pura y simple transposición del conocimiento desvelado en el universo de la investigación, porque los resultados alcanzados por esta son casi siempre contradictorios y divergentes. Así, no parece posible que los antiguos manuales escolares y los modernos libros didácticos puedan comportar las diversas adquisiciones de la investigación desarrollada en todo el planeta y exponer las divergencias de esas investigaciones para los niños y jóvenes dispersos por las escuelas de todo el mundo.

Hace mucho tiempo que los contenidos escolares son divididos en diferentes disciplinas. En la escuela brasileña estos contenidos disciplinares han encontrado en el libro didáctico un lugar casi exclusivo por su existencia.

Según André Chervel, estas disciplinas escolares y, consecuentemente, los saberes que comportan, no son simples adaptaciones o transposiciones del saber académico para los niveles escolares fundamentales. En verdad, para él, la constitución de estos saberes, concretizados especialmente por las disciplinas escolares, sigue itinerarios bastante diferenciados, obedeciendo a demandas de esferas sociales casi nunca idénticas

¹⁰ Extraído del texto íntegro de la entrevista al editor, presente en el anexo del trabajo de Décio GATTI JR. *Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. p. 11.

Reseñas

a aquellas existentes en la producción del conocimiento académico, pues

La disciplina escolar es [...] constituida por una combinación, en proporciones variables, conforme el caso, de varios constituyentes: una enseñanza de exposición, los ejercicios, las prácticas de incitación y de motivación y de un aparato docimológico,¹¹ en los cuales en cada estado de la disciplina, funcionan en estrecha colaboración, del mismo modo que cada uno de ellos está, a su manera, en ligación directa con las finalidades.¹²

Ahora, si la asertiva de Chervel estuviera correcta, se podría afirmar que buena parte del núcleo constitutivo de una disciplina escolar puede ser observada y examinada en los libros didácticos que, en el caso brasileño, asumieron un doble papel: el de portadores de los contenidos disciplinares y el de organizadores de las clases.

En este sentido, se puede observar que estos objetos –libros didácticos– son el resultado y consecuentemente, una muestra de los procesos culturales vivenciados en la escuela, lugar donde se entrecruzan aspectos de la Historia de la Cultura y de la Historia de la Pedagogía.

Si los libros didácticos pueden ser, en el campo de investigación de la Historia de la Educación Brasileña, una fuente bastante satisfactoria, ¿por qué ellos no fueron llamados, desde hace mucho tiempo, para ejercer esta función? Probablemente, porque en los paradigmas historiográficos predominantes hasta la década de 1980, no sobraba espacio para investigaciones de esta naturaleza, pues la tendencia a desarrollar análisis estructurales y sistémicos no permitía la incorporación de una

¹¹ La Docimología es una disciplina del campo de la Didáctica que se encarga del estudio de los exámenes y sus efectos en el examinador y en el examinado. N. del T.

¹² André CHERVEL. *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. p. 207.

investigación más específica y detallada sobre lo que realmente pasaba en el interior de las escuelas.

El libro didáctico fue objeto de una serie de análisis basadas en diferentes cortes teóricos y metodológicos, provenientes de diferentes campos de investigación científica. Mas, Magda Soares destaca que:

Muchas y varias miradas vienen siendo lanzadas sobre el libro didáctico en los últimos años: una virada pedagógica, que evalúa calidad y corrección, que discute y orienta la selección y el uso; una mirada política, que formula y direcciona procesos decisorios de selección, distribución y control; una mirada económica, que fija normas y parámetros de producción, de comercialización, de distribución. Evaluar la calidad y corrección, orientar la selección y uso, direccionar decisiones, fijar normas... son miradas que prescriben, critican o denuncian; ¿por qué no una mirada que investigue, describa y comprenda? Una mirada que aparte el 'deber ser', y se vuelva para el 'ser' –no el discurso sobre lo que 'debe ser' la pedagogía del libro didáctico, sino el discurso sobre que 'es', lo que 'ha sido', lo que 'fue' el libro didáctico.¹³

y complementa:

Es verdad que miradas investigativas y descriptivas –tal vez no muchas, pero varias- han sido lanzadas, en nuestro país, sobre el libro didáctico tal como es o ha sido: investigaciones sobre contenidos programáticos, aspectos psicopedagógicos y metodológicos, contenidos ideológicos. Lo que, entretanto, ha faltado entre nosotros es una mirada sobre el libro didáctico que se lance del lugar de una Historia de la enseñanza y de una Sociología de la enseñanza, o sea, una mirada que busque una perspectiva socio-histórica del libro didáctico. Es mirando desde ese lugar que tal vez se puedan entender las polémicas en curso en nuestro país:

¹³ Magda Becker SOARES. *Um olhar sobre o livro didático*. p. 53.

¿mantener o rechazar el libro didáctica?, ¿qué es, al final, un libro didáctico de ‘calidad’?¹⁴

3. Una historia inicial de los libros didácticos

El análisis histórico lleva a los primordios de la utilización pedagógica de este recurso. De hecho, desde la época de la Grecia Antigua, el libro didáctico fue continuamente utilizado en las sociedades que poseían y que todavía poseen una educación escolarizada institucionalizada, lo que demuestra la permanencia de ese antiguo medio desde hace mucho en la cultura escolar.

En Europa, antes de la existencia de la imprenta, los estudiantes universitarios producían sus propios cuadernos de textos. Los libros eran pocos y, normalmente, escritos a mano. Con el advenimiento de la imprenta eso cambió y los libros fueron los primeros productos hechos en serie.

La práctica citada se remonta a esa época, pues era la forma más barata de tener acceso a los textos escolares. No podemos extrañarnos de que esa práctica haya durado tanto tiempo, pues los libros, durante mucho tiempo, fueron mercaderías de acceso restringido a las familias acomodadas. En algunos países, como Brasil, hasta la década de 1990, todavía lo eran.

En esta pequeña retrospectiva, es conveniente reproducir el texto rescatado por João Batista de Araujo e Oliveira de la autoría de Comenio, en la *Didáctica Magna*, donde este exponía la lógica que debería nortear el sistema de enseñanza, a partir de la metáfora de funcionamiento de una tipografía. Para él,

¹⁴ *Ibidem*. p. 54.

El papel son los discípulos cuyas inteligencias han de ser impresas con los caracteres de las ciencias. Los tipos o caracteres son los libros didácticos y demás instrumentos preparados para este trabajo, gracias a los cuales se imprime, en la inteligencia, con facilidad todo cuanto se ha de aprender. La tinta es la voz viva del profesor que traduce el sentido de las cosas y de los libros para los alumnos. La prensa es la disciplina escolar que dispone y sujeta a todos para recibir el enseñanza.¹⁵

Los libros didácticos ganaban, en pleno siglo XVII, una función que conservaron hasta hoy: la de portadores de las “características de la ciencia”. De hecho, durante los siglos subsecuentes, la palabra impresa, principalmente aquella registrada en la forma de los libros científicos, ganaría un estatuto de verdad que todavía hoy se disemina, en gran parte de los bancos escolares y de la vida cotidiana de las personas.

Esta concepción llamada “iluminista” del libro prosiguió y ganó fuerza con el paso del tiempo. El libro didáctico, en ese sentido, se tornó el fiel depositario de las verdades científicas universales, siendo, posteriormente, adaptado a las particularidades del lector a que se destinaba.

En Brasil, hasta los años 20 del siglo XX, los libros didácticos eran, en su mayoría, de autores extranjeros y publicados en el exterior, especialmente en Francia y en Portugal. La escuela también se configuraba como un *locus* para pocos, especialmente para los hijos de las personas más pudientes. A partir de la década de 1930, esta situación, aunque lentamente, comienza a cambiar. Libros didácticos de autores brasileños se volvieron más comunes, permaneciendo todavía en las manos de pocas personas.

El período comprendido entre los años treinta y sesenta del siglo XX se caracterizó, en lo tocante a los manuales escolares, por la larga permanencia de las colecciones en el mercado y por no sufrir grandes altera-

¹⁵ *Apud.* João Batista de Araújo e OLIVEIRA e et al. op. cit. p. 25.

ciones; los autores provenían de lugares tenidos como de alta cultura en la época, de grandes colegios y hasta de universidades, eran publicados por pocas editoras que, muchas veces, no los tenían como mercancía principal y, por fin, libros que no eran sometidos a un proceso de didáctico y de adaptación del lenguaje a las fajas etarias para las cuales se destinaban. En la opinión de José Fruet que, en 2007, ocupaba el cargo de Gerente Editorial Didáctico de la Editora Saraiva: “Era un libro que no tenía en cuenta el estado de madurez psicológica del alumno. Nada. Los libros actuales, bien o mal, tienen ese papel comunicativo primero que todo”. De observar la faja etaria”.¹⁶

En ese sentido, la década de 1960 fue un momento de transición para los libros didácticos brasileños, pues todas las características arriba mencionadas fueron, paulatinamente, transformadas y adaptadas una nueva realidad escolar. La alegada “democratización de la enseñanza”, que en el caso brasileño tuvo contornos muy propios, permitió la entrada en el ambiente escolar de nuevos personajes, oriundos de la clase trabajadora y hasta del campesinado.

Con esta democratización, o mejor, masificación de la enseñanza, ocurrió una serie de cambios en la escuela y en la sociedad brasileña que expresaron también la lógica de producción de los textos escolares que, de manuales poco utilizados, pasaron a ser libros didácticos, con un papel central en el universo escolar y en los planes de los gobernantes, especialmente en el período que comienza con la dictadura militar, impuesta por el Golpe del 64,¹⁷ y que continúa hasta los días de hoy.

¹⁶ Extraído do texto integral da entrevista do gerente editorial presente no anexo do trabalho de Décio GATTI JR. *Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. p. 11.

¹⁷ Con la expresión Golpe Militar de 1964 se designa, en Brasil, a los acontecimientos del 31 de marzo de ese año y que condujeron, el día 1º de abril, al Golpe de Estado Militar contra el Presidente João Belchior Marques Goulart. La dictadura militar brasileña se extendió hasta 1985 en que fue electo Tancredo Neves como el nuevo presidente civil de la República. N. del T.

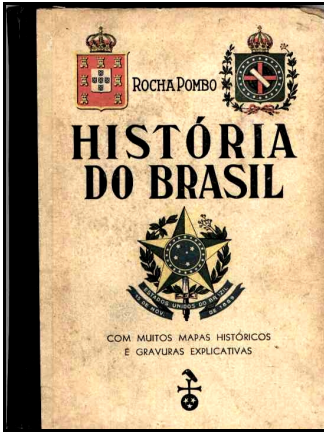


Figura 1 – Cubierta del libro *Historia de Brasil* (enseñanza secundaria), de Rocha Pombo, con 1ª ed. En 1918, publicado por la Melhoramentos, con 317 páginas, en el formato de 14x18.

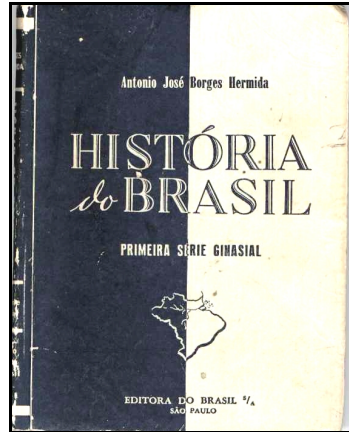


Figura 2 – Cubierta del libro *Historia de Brasil* (primer grado del gimnasio), de Borges Hermida, publicado en 1952, por la Editora de Brasil, con 219 páginas, en el formato de 14x18.

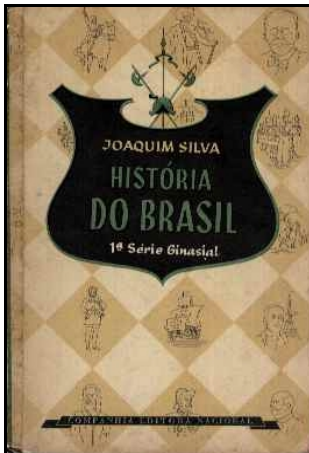


Figura 3 – Cubierta del libro *Historia de Brasil* (1º grado del gimnasio), de Joaquín Silva, publicado en 1953, por la Compañía Editora Nacional, con 204 páginas, en el formato 14x18.

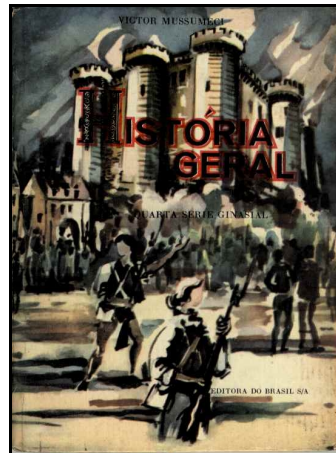


Figura 4 - Cubierta del libro *Historia General* (4º grado del gimnasio), de Victor Mussumeci, publicado en 1959, por la Editora de Brasil, con 269 páginas, en el formato 14x18.



Figura 5 – Cubierta del libro *Estudios Sociales* (vol. 1), de Ricardo Moura Faria, Antônio Marum, Gleuso Damasceno Duarte e Tânia Maria Guimarães, publicado en 1979, por la Editora Lê, con 133 páginas, en el formato de 21x28.

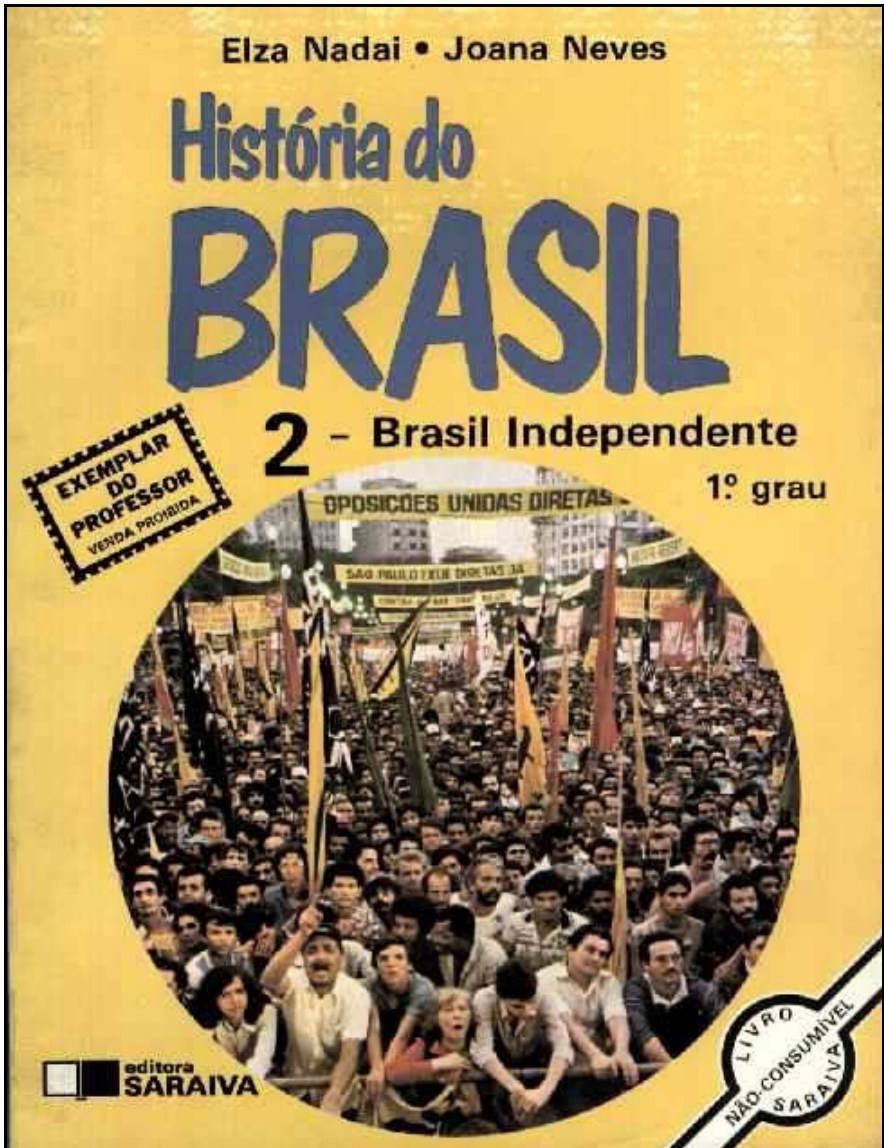


Figura 6 – Cubierta de la 1ª edición del libro *Historia de Brasil* (vol. 2), de la autoría de Joana Neves e Elza Nadai, publicado por la Editora Saraiva en 1985, con 160 páginas y en formato 21 x 27.

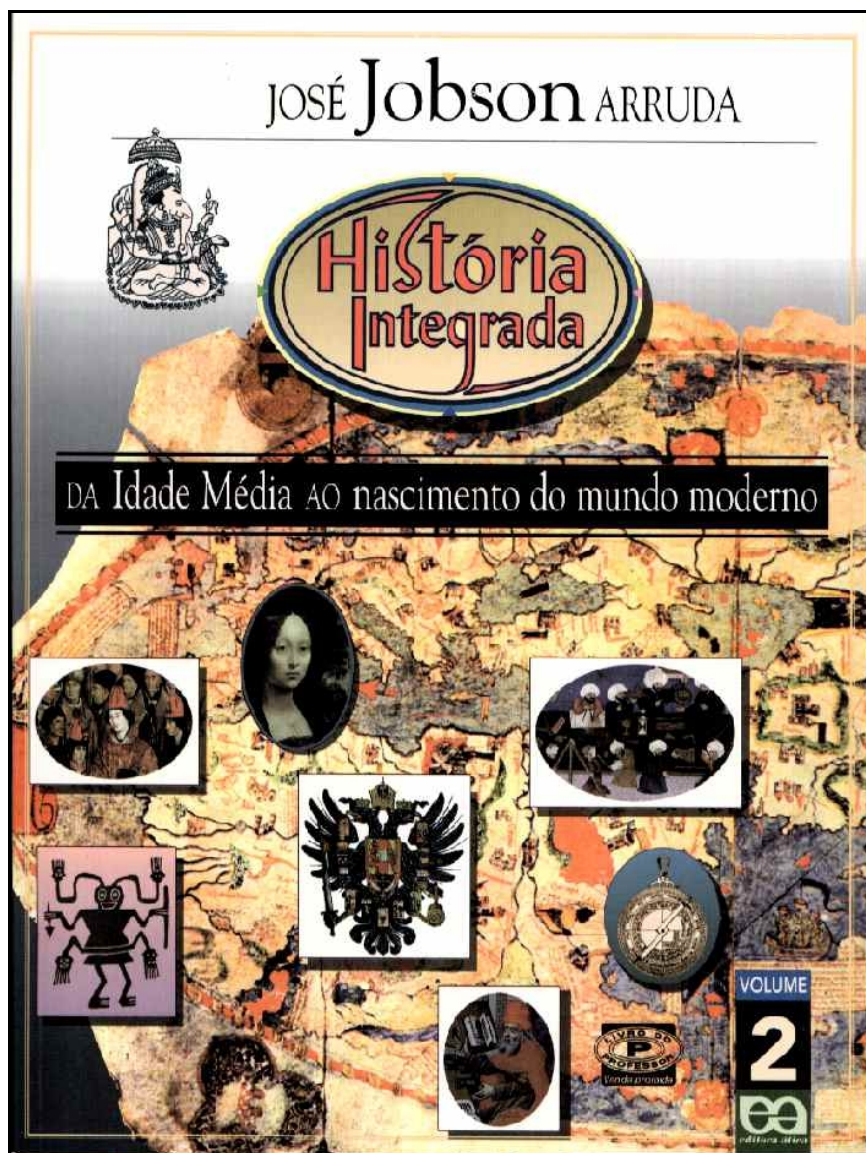


Figura 7 – Cubierta de la 2ª edición del libro *Historia Integrada* (vol. 2), de la autoría de José Jobson de Andrade Arruda, publicado en 1996, por la Editora Ática, en el formato 20 x 27, con 231 páginas.

4. Del autor individual al equipo técnico responsable

La mayoría de los autores de los libros didácticos de Historia producidos entre las décadas de 1960 y 1990 tenía un perfil bastante diferente de aquellos que escribían los manuales escolares hasta la mitad de los años sesenta del siglo XX. Si entre las décadas de 1960 y 1970, los autores trabajaban prácticamente solos, teniendo la compañía casi exclusiva del editor que, generalmente, también era dueño de la empresa, en las décadas de 1980 y 1990, los autores tenían contacto con editores especializados que formaban parte de una enorme estructura organizacional y, por tanto, los autores permanecían apartados de los centros de poder de esas empresas.

El paso del autor individual al equipo técnico responsable ocurrió entre las décadas de 1970 y 1990, porque fue en ese período que el consumo de libros didácticos creció vertiginosamente, alcanzando el primer lugar en ventas en el mercado editorial nacional. De este modo, la producción prácticamente artesanal cedió lugar a la implantación de una poderosa industria editorial.

A finales de la década de 1990, todas las operaciones necesarias para la producción de libros didácticos pasaron a ser encaradas como de alto riesgo, pues la inversión para situar una colección en el mercado era extremadamente alta y el mercado era extremadamente competitivo.

Durante la primera mitad del siglo XX, buena parte de los libros de Historia General era de autores extranjeros consagrados, la Historia de Brasil fue, en ese período, un lugar donde fructificaron manuales escolares escritos por autores brasileños. De acuerdo con Circe Bittencourt, la obra de João Ribeiro, reeditada hasta 1953, fue la que trajo mayores innovaciones metodológicas, en comparación con la producción tradicional del área, pues promovió una distinción entre historia común y local, introdujo cuestionarios e ilustraciones en su *Nova Síntese do Passado Brasileiro* (Nueva síntesis del pasado brasileño). La autora señala también que la marca de la mayor parte de la producción didáctica en esa área,

Reseñas

tenía como punto común la formación de una galería de héroes, la laicización del tiempo histórico y el ufanarse en relación a Brasil, por el estilo de: “Brasil: un país de futuro”.¹⁸

El prestigio de los autores más antiguos parece haberse perdido con la entrada de las masas populares en la escuela, pues en una sociedad desigual como la brasileña, escribir libros para el pueblo era una actividad de menor importancia que escribirlos para la formación de las élites del país.

El autor del libro didáctico que, antiguamente, se restringía al papel de escritor de la obra, teniendo que revisarla o actualizarla cada ciertos intervalos de tiempo, en la década de 1990, pasó a participar de una serie de actividades vinculadas a la divulgación de sus libros e, a veces, tenía diversas colecciones didácticas simultáneamente en el mercado, hecho que lo obligaba a permanecer casi que exclusivamente en función de sus colecciones didácticas, ora actualizando una, ora revisando otra. Al final de la década de 1990, una colección didáctica, según sus editores y autores, sólo tenía continuidad en el mercado si era revisada o actualizada en un intervalo de lo mínimo tres años.

Velocidad era una de las premisas de la producción didáctica de fines de la década de 1990. Velocidad de producción y distribución. Velocidad de actualización y hasta de creación de nuevas colecciones y el empleo de estrategias de venta en extremo agresivas y caras. El autor del pasado no vivía en un escenario de esa naturaleza, pero tampoco podía, como algunos autores de finales de la década de 1990, vivir sólo de los rendimientos de sus colecciones didácticas.

El Prof. Ricardo de Moura Faria, autor de once colecciones didácticas de Historia desde 1975, explicó, en 1997, la posibilidad de que un autor

¹⁸ Ver a ese respecto Circe M. F. BITTENCOURT. *Livro Didático e Conhecimento Histórico*. p. 194-241.

de éxito pudiera vivir solo en función de sus colecciones didácticas, aunque esta no fuese una opción personal, al comentar sobre las ganancias con la venta de sus colecciones escritas con dos coautores en 1997, cuando fueron vendidos 300 mil ejemplares en el mercado y 750 mil al gobierno federal.

Usted, inclusive, puede coger un bolígrafo y hacer los cálculos: 300 mil veces veinte reales, son 6 millones. 8% de eso, 480 mil. Coge 750 mil y multiplíquelo por R\$2,00, son 1,5 millones. 8% de eso, 200 mil. El retorno para los autores fue de 680 reales en un año.¹⁹

Este valor ilustra la magnitud de los emprendimientos relacionados con la producción didáctica en los años noventa del siglo XX, así como la situación diferenciada de un autor de esa época con relación a los del pasado reciente (primera mitad del siglo XX).

En estas tres últimas décadas del siglo XX, el lenguaje del texto didáctico pasó por profundos cambios. Si antes los textos escolares podían ser escritos en un vocabulario próximo al académico, en este período, ellos fueron siendo adaptados a las necesidades del público lector. La mayoría de los autores tuvo que dirigir su escritura hacia la realidad escolar y no para el público académico. La eficiencia de su texto no estuvo más en la capacidad para rebuscarlo, sino en tornarlo comprensible a los adolescentes y jóvenes que integran el público escolar brasileño.

Otro punto que caracteriza esta época está relacionado con la renovación de los contenidos de los libros, debido a la apertura política del país y a la penetración de una Historia más crítica y refinada con algunos movimientos de la historiografía que, en un primer momento, se aproximó a la historiografía marxista de base económica (década de

¹⁹ Extraído del texto integral de la entrevista del Prof. Ricardo de Moura Faria presente en el anexo del trabajo de Décio GATTI JR. *Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. p. 135.

1970) y que abre espacio para temas y formas de abordajes venidas de la Historia Nueva (década de 1990). Ese cambio puede ser verificado en las declaraciones de los autores entrevistados en 1997, quienes señalan tanto la posibilidad de presentar a sus lectores textos más críticos, ya que la autocensura era anteriormente una práctica común. También afirman que hubo un cambio en los temas presentados en sus obras didácticas.

En ese sentido, o Prof. Dr. José Jobson de Andrade Arruda, que es docente de la Universidad de São Paulo y autor de cinco textos didácticos publicados por la Editora Ática, desde 1974, realizó la siguiente reflexión:

[...] yo escribí una Historia con una perspectiva en los años 70 y estoy reformulando esa Historia en su perspectiva global, integrando los aportes de la vieja historia estructuralista, con aquello que considero ganancias de la Nueva Historia – porque hay ganancias fantásticas, pero también hay mucha cultura inútil. [...] Por ejemplo, si presentamos a los alumnos las siguientes opciones: “Voy a enseñar a ustedes el cuadrilátero del ingenio, tenía la casa grande, tenía el barracón de los esclavos, tenía la plantación, etc.” Ahí deja eso un poco de lado y dice: “Vean, yo voy a decir como era la relación entre las esclavas y los señores, y de los esclavos entre sí, como era el casamiento, como es que tenían hijos, etc.” Ahí usted entra en un cotidiano mucho más interesante para el alumno. Muy bien, eso puede ser hecho. Después usted dice: “Ahora voy a mostrarles como era la homosexualidad de los esclavos”. Mire bien, ese niño que tiene 11, 12, 13, 14 años, qué es lo más atrayente para él? Es claro que esa segunda dimensión es más interesante. ¿Ella es importante? Lo es. ¿Pero ella es excluyente e relación a otras dimensiones? No lo es. Pero, en un determinado paso usted puede tirar para la Historia, digamos, que ella es más fácil, pero menos densa, ella es menos explicativa, ella tiene una carga menor de conocimiento. Entonces sale como un conocimiento más fácil, es más cómodo, hasta para que los profesores entren por esa. Es claro que no estoy trabajando con ciertas cosas que absolutamente son despreciables, que no signi-

fican nada en materia de Historia y que son hechas hoy como una buena Historia, pero no lo son. Ahora hay buenas historias sí, que fueron hechas por la Nueva Historia, en los dominios de la Historia de Mulher, Historia de la Sexualidad, de la Historia de la Familia, etc., y esto usted lo debe integrar con una Historia que decía como era la sociedad, cuales eran las clases, como y qué eran los choques, las insurrecciones, la lucha política, porque de lo contrario, ¿que sucede? Estuvimos veinte años en una Historia de fundamentación marxista para explicar que había trece ideologías y que las clases sociales tenían una determinada visión de mundo y de aquí a poco usted viene y dice: “Oh, sólo tiene Historia de la Cultura, solo tienen imaginario y no tienen más ideología”. Ahora, ¿la ideología se acabó? ¿Solo tenemos imaginario ahora o es posible tener las dos cosas? Yo creo que podemos tener las dos cosas, una de más larga duración y otra de corta duración, pues de lo contrario usted hace una Historia en la que por el pretexto de estar consolidando la Historia de lo Cotidiano, del individuo, de la cultura popular, usted acaba, en verdad, ecuacionando todo, como si fuera una Historia de la Cultura y remitiendo todo al pueblo, a lo popular, momento en que la dimensión clase desaparece totalmente. En verdad es lo siguiente: hoy se habla muy poco de las clases sociales.²⁰

Además de esas características de la producción didáctica en el período (décadas de 1960 a 1990) pueden ser señaladas otras, tales como: el aumento de la velocidad de elaboración y renovación de las colecciones didácticas, con consecuente cambio de la actuación de los autores de libros didácticos de Historia, que son, cada demás, solicitados a ejercer actividades de divulgación de sus propias colecciones y el apareamiento de la tendencia de contratar redactores profesionales para disminuir el trabajo de los autores, así como la existencia de rivalidades de diferentes propuestas didáctico-pedagógicas en la configuración de las metodolo-

²⁰ Extraído do texto integral da entrevista do autor de livros didáticos presente no anexo do trabalho de Décio GATTI JR. *Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. p. 93-4.

gías de enseñanza contenidas en las obras didácticas, en que se destacan una posición “constructivista” y otra “contenidista” y, por fin, el establecimiento de un perfil diferenciado para los autores de los textos didácticos de Historia, que, de un lado, revelaron ser profesionales provenientes de los Cursos de Historia, con larga experiencia en el magisterio de los niveles primario y secundario y, por otro lado, profesores que desarrollaron una carrera académica en las Facultades y Universidades brasileñas.

5.5. De la producción artesanal a la industria editorial

Buena parte de las grandes editoras de fines del siglo XX que eran, sobre todo, editoras de libros escolares, iniciaron sus actividades entre fines de la década del sesenta y el inicio de la década del setenta. Las políticas públicas en el sector editorial didáctico, sin importar mucho en qué gobierno, específicamente, eran marcadas por el atendimiento de los intereses bastante claros, por un lado, del Estado, que es obligado a convivir con un país que presenta deficiencias de todo orden en el campo educacional y que encuentra en la distribución de libros un paliativo extremadamente útil, permitiendo, simultáneamente, [...] agrandar editoras, garantizar el espacio de la imprenta, facilitar ‘negocios’, y promover políticos”.²¹ Por otro lado, atiende las necesidades de la industria editorial, que funciona en un mercado consumidor en extremo limitado, teniendo en cuenta un pequeño número de lectores y la consecuente mediocridad de la cantidad de libros que eran comprados en el país.²²

Las editoras, de esta forma, ganaban mucho, por medio de la disminución de sus riesgos, con la garantía de compra de sus productos, aunque

²¹ Lídia Izcson de CARVALHO. *A distribuição e circulação de livros nas escolas paulistas*, p. 16.

²² Para mayores informaciones sobre el consumo de libros en Brasil, consulte: João Batista A. OLIVEIRA et al. *op. cit.* p. 83-110.

con márgenes de lucros menores, en un negocio que envolvía recursos abultados frente al tamaño y a las posibilidades del sector en la época.

Parece evidente que la combinación de estos intereses ocasionó el “estrechamiento de las funciones del Estado” que se limitaba al emprendimiento de una “política de distribución de libros” sin, no en tanto, ocuparse de los problemas neurálgicos del sistema educacional brasileño.²³

En Brasil, la cuestión ideológica era un fuerte componente en la definición de la producción didáctica, especialmente de los contenidos vehiculados en la disciplina de Historia. Al final de la década de 1990, según algunos editores, los lucros procedentes de las ventas de este tipo de libro se sobreponían a cualesquiera cuestiones ideológicas.

En los Estados Unidos, los editores afirmaban que “lo que importaba era la obtención de lucros” y que “[...] si existe alguna censura, es la que se refiere al posible lucro. Los libros que no son lucrativos, no importa sobre qué asunto, son encarados de forma desfavorable”.²⁴ Situación parecida era constantemente afirmada por las editoras nacionales, en las cuales podemos encontrar asertivas como: “[...] lo que importa no es la ideología contenida en el libro y sí su aceptación en el mercado”.²⁵

Al final de la década de 1990, el libro de éxito era muchas veces tomado como padrón para otras producciones, lo que acababa llevándolo a asumir una posición de modelo, con la consecuente estandarización de los materiales escolares. Cualquier innovación en este campo, tan luego

²³ Para una profundización en la cuestión de las políticas de distribución de libros a los estudiantes carentes, consulte: Lídia Izecson de CARVALHO. *op. cit.* p. 39-134.

²⁴ *Apud*, Michael W. APPLE, *op. cit.*, p. 94.

²⁵ *Apud*, Kazumi MUNAKATA, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, p. 20.

Reseñas

revelara algún éxito de mercado, era rápidamente copiada por las editoras competidoras.

La competencia era, además, otra condición interesante bajo la cual ocurría la producción de los libros didácticos, tanto que al analizarse los datos referidos al número de editoras que detentaban este mercado se percibió una tendencia a la oligopolitización.

Al final de los años noventa del siglo XX eran pocas las editoras que proveían la mayor parte del material didáctico al mercado consumidor brasileño, que estaba constituido tanto por el Estado, con su “política de distribucionista”,²⁶ como por la población en general, casi siempre perteneciente a los estratos medio y alto de poder adquisitivo, en la compra directa en librerías y similares.

Si los productos son el resultado del trabajo humano corporificado, en el caso de los libros didácticos, ese trabajo es enorme y envuelve una serie de sujetos humanos con actividades bastante diferenciadas. Las editoras, a su vez, al final de la década de 1990, se cercaban de cuidados diversos, creando varios canales de control sobre los originales que podrían convertirse en colecciones didácticas.

Con todo eso, es posible percibir que, de la producción casi artesanal de los años treinta del siglo XX, al final de la década de 1990 se transitó al establecimiento de una capacidad productiva suficiente para atender demandas aun mayores que las existentes. De la circulación difícil y demorada de algunas décadas atrás, se pasó, en esa época, a tener condiciones en extremos ágiles de distribución de volúmenes cada vez mayores de mercancías.

De cualquier modo, se percibe que, al mismo tiempo que se operaba el paso de una forma de producción casi artesanal hacia una producción

²⁶ Expresión citada por Lúcia Izecson CARVALHO. *op. cit.* p. 36.

industrial, en la mayor parte de las editoras se vivenciaba, en el área de Historia, un proceso de mejora de la calidad, tanto de los contenidos, más críticos y completos, como de la edición, a cuatro colores y con la utilización de papel de alta calidad, lo que significaba la disponibilidad de un material más adecuado para la población, sea por medio de la distribución realizada por el gobierno, sea por medio de la adquisición en las librerías. Las carencias, a diferencia de años atrás, parecen más evidentes en la baja remuneración de los profesores y en las deficiencias de calificación de los mismos, así como en la imposibilidad, todavía existente en la época, de todos que todos los alumnos tuvieran acceso a los libros de que precisaban para estudiar.

Consideraciones parciales

Es impresionante la centralidad que el libro didáctico asumió en la escuela brasileña. De hecho, el profesor se transformó en una especie de rehén de esos materiales instruccionales, pues además de ser el material didáctico de referencia para los alumnos, son organizadores de las actividades desenvueltas en buena parte de las clases.

Las dificultades que enfrentan los docentes brasileños, con bajos salarios, falta de condiciones adecuadas para estudiar y preparar sus clases, mala formación inicial y ausencia de formación continuada, sobrecarga de trabajo, con muchas clases semanales y montones de trabajos y pruebas para ser corregidos, etc., son de conocimiento público. Mas, ¿será que fue siempre así?

Todo indica que no, pues, hasta los años cincuenta, cuando el volumen de alumnos que ocupaban los bancos escolares era reducido, los profesores, aunque no ganaban bien, tenían mejores condiciones de trabajo. La escuela, *grosso modo*, se restringía a formar las camadas más pudientes de la población. La expansión de la red escolar brasileña, iniciada en los años cincuenta del siglo XX y todavía inconclusa, creó, de hecho, un arremedo de escuelas para las masas. Para la formación de los estratos

Reseñas

más carentes de la sociedad fueron dispuestos, casi siempre, los peores edificios escolares, los profesores menos capacitados y menguadas inversiones financieras.

La Educación típicamente liberal, legitimadora de las diferencias sociales y organizadora de los talentos, pasó lejos de ser efectiva en el proceso de democratización brasileño. Sería mejor, inclusive, que se substituyese esa palabra –democratización- que es vacía de significado, en el análisis del proceso de expansión de plazas escolares en Brasil, por masificación, que representa mejor el proceso vivido por millares de niños y jóvenes brasileños, en el correr de las décadas de 1960 a 1990.

En un contexto como ese es que se hizo y se creó el libro didáctico brasileño de finales del siglo XX. Es cierto que pasó por profundas transformaciones en el curso de ese período, de contenido y de edición, mas hubo la permanencia de una función paliativa en el escenario escolar.

De hecho, el libro didáctico y la política de distribución ejecutada por los diversos gobiernos sirvieron para camuflar un sinnúmero de dificultades del sistema educacional brasileño. Si los profesores reclutados para el trabajo, en esa escuela que se expandía no eran -y al final de la década de 1990 todavía no lo eran-, en buena parte, formados en las disciplinas en que actuaban, nada mejor que un libro organizador de los contenidos y de las prácticas pedagógicas de las clases.

Bibliografía

- APPLE, Michael W (1995). Cultura e Comércio do Livro Didático. In: *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 81-105.
- BITTENCOURT, Circe M F. (1993). Livro Didático e Conhecimento Histórico. *Tese de Doutorado*. São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO (1996). *Comportamento do Setor Editorial Brasileiro-1990/1996*.
- CARVALHO, Lídia Izecon (1991). A Distribuição e Circulação de Livros nas Escolas Paulistas. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo.
- GATTI JR., Décio (1998). Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias. *Tese de Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CHERVEL, André (1990). História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre/RS. *Teoria e Educação, Pannonica*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229.
- MUNAKATA, Kazumi (1994). *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. Impreso. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, João Araújo B. e outros (1984). *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus; Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- SOARES, Magda Becker (1996). Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. 2 (12) 54-63. nov./dez.
- SOARES, Wander (1997). Livros e Mestres. *Folha de S. Paulo*. 23/10/1997. c.1. p.3.

Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia¹

Jesús Izquierdo Martín²

Resumen:

Este trabajo explora la formación de la historia como saber académico y revisa la forma clásica de enseñanza de la historia centrada en familiarizar el pasado y el presente. Por el contrario, este ensayo asume un abordaje al pasado como un lugar extraño que nos sirva para distanciarnos de lugares comunes que gobiernan nuestro presente.

Palabras clave: Didáctica, Pasado, Historia, Extrañamiento, Historia del Tiempo y Pensamiento metafísico.

Summary

This paper explores the shaping of history as scholarly knowledge and revises the classical way of teaching history focused on familiarizing the past from the perspective of the present, proposing instead to approach to the past as a strange place that can help distance ourselves from the commonplaces that govern our present.

¹ El autor desea agradecer a Sandra Chaparro, Paola Miceli y Joan Pagès sus comentarios y correcciones a este texto. Sin sus sabios consejos, este trabajo no hubiera sido posible.

² Profesor del Departamento de Historia Contemporánea, Universidad Autónoma de Madrid.

Key Words: Didactic, Past, History, Estrangement, History of Time and Metaphysical Thinking

“La historia es tan sólo un magazine para mi fantasía”

Friedrich Schiller, 1788

Vértigo en el borde de la contingencia

“El tiempo está en fuga, los más listos lo saben desde hace tiempo. Cosas inmensas han sucedido, el mundo ha sufrido grandes transformaciones, calladamente a gritos, en el silencioso paso de los días y en los huracanes y volcanes de la revolución; cosas tremendas sucederán, cosas más grandes se transformarán”

Ernst Moritz Arnt, 1877

Quien se aventure a rastrear los orígenes de la historiografía profesional probablemente se tope con la extrañeza que sintió Europa una vez desencantada con una historia, la sagrada, que nos consolaba al abrigarnos con la idea de un tiempo cuyos límites –Génesis y Apocalipsis- habían sido dictados por el mismísimo Dios. Durante centurias, los europeos compartimos una temporalidad a medio camino entre una cultura de la memoria no ligada a los sucesos históricos sino al recuerdo de un orden cósmico y atemporal (tiempo cíclico) y otra que convertía la historia humana en motor de su desarrollo (tiempo lineal). Por el contrario, la cultura temporal cristiana concebía el tiempo como una suerte de espiral en la que el Plan divino se desenvolvía en un progresivo perfeccionamiento espiritual de los hombres, que pasaba por volver a acercarse lo más posible a la naturaleza humana previa al pecado original. No se concebía pues como un tiempo circular, debido a la imposibilidad de recuperar la inocencia original, pero tampoco se comprendía estrictamente como una forma de tiempo lineal dado que, aunque se asumiera

la imposibilidad de repetir la muerte y resurrección de Cristo, siempre había que volver a interpretar y adaptar la Palabra.

La memoria cristiana no excluía el devenir histórico pero trataba de conjurar su contingencia a partir la Palabra revelada. Ciertamente es que el mundo providencialista era inseguro e inestable dado que, como bien reconocían los exegetas, el libre albedrío implicaba la incertidumbre de interpretar correctamente los designios divinos y favorecer el devenir último, esto es, la llegada de la Salvación. Ahora bien, mientras se esperaba el advenimiento de la eternidad, entendida ésta como espacio ideal donde las cosas no mutaban por cuanto eran perfectas, siempre quedaba la alternativa de retornar a los valores fundacionales (el centro de la espiral) y adaptarse de otra manera a los mandatos divinos con el fin de colaborar con Dios en la precipitación del Juicio Final. De ahí que la experiencia cristiana del tiempo conjugara al mismo tiempo el perfeccionamiento del hombre según los valores inmutables del decálogo y la demora supuestamente finita del Apocalipsis. Y que la historia, considerada desde tiempos ciceronianos como maestra de vida, se interpretara como un repositorio de ejemplos que el cristiano podía repetir o evitar para mejorar y propiciar finalmente el disfrute de la atemporalidad sagrada de los seres superiores³.

Durante siglos, por tanto, los europeos vivimos relativamente confortados por una memoria cultural que contenía una larga tradición de sentidos y significados con los que comprendíamos el acontecer⁴. Al amparo

³ Sobre la temporalidad cristiana, véase GURIÉVICH, Aron, *Las categorías del mundo medieval*, Madrid, Taurus, 1990; LUNEAU, Auguste, *Histoire du salut chez les Pères de l'église. La doctrine des âges du monde*, Paris, Beauchesne, 1964; y especialmente JARITZ, Gerhard y MORENO-RIANO, Gerson, *Time and Eternity. The Medieval Discourse*, Brepols, Turnhout (Bélgica), 2003

⁴ Sobre la memoria cultural como receptáculo de la pre-comprensión que nutre toda comprensión del mundo y quienes lo habitan, véase ASSMAN, Jan, *Religión y memoria cultural. Diez Estudios*, Buenos Aires, Libros de la Araucaria y Ediciones Lilmod, 2008, especialmente pp. 17-50. Y sobre el giro ontológico de la hermenéutica como pre-

de esta memoria semántica y narrativa, tratamos de conjurar el devenir histórico entendiéndolo como un desenvolvimiento de sucesos que cobraban sentido como verificadores de la llegada de la esperada salvación. Aquella memoria fue preservada a lo largo de generaciones a través de una Iglesia que instituyó la repetición de rituales y la interpretación canónica de ciertos textos que la objetivaban, almacenaban, reactivaban y le daban sentido relativamente coherente.

Sin embargo, ni la reiteración ritual ni la canonización interpretativa consiguieron mantener intacta la coherencia de la memoria cultural premoderna. Básicamente porque ni la una ni la otra pudieron hacer comprensibles determinados acontecimientos que escapaban a las profecías establecidas. En este sentido, la secularización fue el resultado de este quiebre de sentido de la temporalidad cristiana. Nuevos y sorprendentes acontecimientos, como el descubrimiento de América, la revolución científica o los movimientos liberales, pusieron en jaque la gestión cristiana del devenir histórico y quebraron la memoria cultural que permitía la comprensión del tiempo. Y con esta fractura de las precondiciones de inteligibilidad temporal, se pusieron en entredicho los rituales y cánones instituidos para generar un recuerdo estable, dando lugar a una comunidad enfrentada al abismo de la incertidumbre⁵.

La secularización moderna supuso pues una transformación en la memoria cultural europea, especialmente porque para entonces el devenir histórico se hizo inteligible como motor del desarrollo social de manera que la historia encerraba las dinámicas del futuro. Ya no se trataba de vivir *en* el tiempo cuyos límites estaban sagradamente preestablecidos, tendiendo a la perfección moral y política (pues la perfección moral

comprensión de todo juicio, GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1984, 2 vols.

⁵ Sobre la apertura del “horizonte de expectativas” de la modernidad y de la inutilidad del “espacio de experiencias” para hacer frente a la incertidumbre creada, véase KOSELLECK, Reinhart, *Futuro Pasado. Por una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

precisa de un sistema político que permita a los hombre ser virtuosos), sino vivir ir *a través* del tiempo, desenvolviéndolo a través del accionar humano, produciendo acontecimientos sin retorno. Ahora bien, asumir el devenir como motor de la historia de los hombres implicó el surgimiento de un problema que el tiempo sagrado había solucionado durante siglos: discernir hacia dónde se dirigían los acontecimientos una vez que el futuro se había abierto por completo, convirtiéndose en un abismo en potencia insalvable. Disminuir el número de posibilidades del provenir a través del pronóstico se convirtió entonces en tarea crucial de las sociedades modernas. Frente a la profecía, cuyo objetivo era manejar el futuro a partir de la interpretación correcta de la Palabra sagrada, el pronóstico iba dirigido a disminuir la infinitud de posibilidades que abría el futuro, lo que también requería mirar hacia el pasado si bien con el objeto de buscar regularidades que no sólo confirmaran la existencia de leyes objetivas con las que guiar nuestras acciones, sino también definieran con su dinámica un Sentido secular de la Historia.

Fue en este contexto donde surgieron, desde finales del siglo XVIII y sobre todo durante la centuria siguiente, las filosofías de la Historia, tales como la desalienación del trabajo, la completitud del Estado-nación, la despolitización de la sociedad mercantil, todas ellas entendidas como puntos de llegada de una temporalidad progresiva según la cual los acontecimientos presentes siempre eran mejores que los pasados y servían además como verificadores de nuestra constante aproximación a un destino inmejorable. Y fue en este mismo contexto de miedo al vacío donde surgió la historiografía como disciplina académica; una disciplina que pronto se dotó de métodos axiomáticos de investigación con los que rastrear científicamente el pasado⁶.

⁶ A este respecto, véase IZQUIERDO MARTÍN. Jesús, “Disciplina y contingencia. Historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado”, en Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós2006, pp. 53-71.

La conjura del devenir fue, por tanto, causa fundamental del nacimiento de la historiografía profesional y de la historia como materia docente en la enseñanza reglada. El objetivo era generar una memoria vinculante y conectiva que nos hermanara en una identidad colectiva de sujetos iluminados por la luz de razón; una identidad que pasaba a ser la demostración encarnada de que las leyes de historia se cumplían en el propio accionar del “hombre natural”. Desde entonces, la investigación y la docencia han generado innumerables relatos dirigidos a familiarizarnos con el canon axiomático de la antropología del infinito mejoramiento del ser humano. No es de extrañar, por tanto, que los relatos y los programas docentes comiencen con la prehistoria y concluyan con la contemporaneidad, entendida ésta como una suerte de epígono de una epopeya que describe un largo y tortuoso camino hacia la superación. Tampoco deber sorprender que numerosos libros y programas de estudio estén repletos de contenidos factuales y explicaciones causales que recrean la memoria colectiva de un pasado considerado como un lugar habitado por subjetividades modernas “en potencia” que necesariamente devienen en subjetividades modernas “en acto”.

Como toda memoria colectiva, la de la modernidad es proclive a verse instrumentada por las políticas del recuerdo de las que no escapa la enseñanza de la historia. La didáctica familiarizadora es, en este sentido, una manera de transmitir la historia que acentúa el recuerdo socializador en la cultura de la modernidad y sus contraposiciones estereotipadas. La didáctica vinculante establece una relación con un pasado que es recordado como un lugar familiar habitado por ancestros afines –algo más confusos porque aún no habían encontrado la luz que a nosotros nos ilumina-, dotados de racionalidades y sensibilidades sin cambios sustanciales a lo largo de los siglos. Constata transformaciones, pero éstas se centran fundamentalmente en las instituciones y a las organizaciones, artefactos externos a la subjetividad que incentivan o frenan la liberación imparabile de nuestra ahistórica condición humana. La didáctica familiarizadora da cuenta de los cambios en los escenarios, de la mudanza de las condiciones, pero el tipo de enseñanza que desarrolla opera siempre llenando la memoria de los estudiantes –nunca mejor

dicho- de un raudal de datos y explicaciones causa/efecto cuyo objetivo es crear una memoria colectiva vertebrada sobre el viejo anhelo de que así como somos, fuimos y seremos. Se consigue así que la subjetividad moderna adquiera tintes metafísicos, siendo la infinita mejora de la especie humana su principal atributo.

Puestos a conjurar el devenir, la memoria vinculante que imprime la didáctica familiarizadora utiliza una semántica conectiva que oscila entre una memoria que hace referencia a la historia y otra que la niega. Hay profesores que imparten la asignatura al amparo de una temporalidad lineal progresiva, de manera que los estudiantes imaginan el pasado como un prólogo de sí mismos, como si se tratara de una cartografía familiar donde situarse en la larga cadena de un ser humano cuya racionalidad y sensibilidad han sido siempre idénticas. Otros docentes, por su parte, utilizan didácticas que reafirman la repetición de la historia, sin caer en cuenta de las implicaciones antihistóricas de este tipo de gestión de la memoria colectiva. Pero lo más habitual es toparse con enseñantes que conjugan ambas nociones de temporalidad. No importa que ambas concepciones de la temporalidad sean formalmente antagónicas; que la primera se articule en un concepto de tiempo sagrado, mientras que la segunda se vertebre en la concepción moderna del tiempo lineal. Con tal reproducir la memoria colectiva de la modernidad, vale la pena el apañío; a fin de cuentas, sostienen implícitamente muchos investigadores y profesores, la infinita mejora del ser humano debe alcanzarse mediante la reiteración de nuestros aciertos y la evitación de nuestros errores.

La socialización basada en el recuerdo de un pasado narrado como desaprisionamiento progresivo de la subjetividad moderna ocupa todos los resquicios de la didáctica familiarizadora de la historia⁷. La obsesión

⁷ La tensión entre las didácticas vinculantes y distanciantes en la enseñanza fue planteada hace una década por WINEBURG, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

por atiborrar de contenidos las distintas asignaturas resulta lógica si de lo que se trata es de contar todo desde principio al fin de nuestros días con el objetivo de dejar atado y bien atado nuestro discurrir glorioso por el tiempo. La acentuación del dato -que supuestamente habla por sí mismo- frente al relato, siempre sospechoso de proyectar la subjetividad del docente, también es coherente con la lógica de la construcción de la memoria vinculante de la modernidad. O la tendencia a la convergencia interpretativa como contrapunto a las divergencias que pongan en duda el relato hegemónico de la historia de nuestro progreso.

Todo vale para reproducir la memoria vinculante que hace posible nuestra identidad colectiva, no vaya a ser que se abra la espita de la incertidumbre sobre quiénes somos y hacia dónde vamos, nos desencantemos y acabemos cuestionando la disciplina histórica por su incapacidad para haberlo pronosticado. Da igual que las filosofías de la historia hayan quedado reducidas a meras narrativas surgidas para darnos consuelo. No importa que los humanos no tengamos una naturaleza cerrada de manera que nuestras valoraciones y cálculos supongan cursos de acción muy diversos ante contextos históricos similares. Tampoco hay que preocuparse ante la idea de que nuestros fundamentos éticos y estéticos sólo sean convenciones tan temporales como compartidas. El objetivo es que nuestra actual identidad encuentre de esta manera consuelo, sin considerar el alto precio que pagamos al emplear una didáctica de la historia que reconoce la temporalidad pero no en la subjetividad moderna, convertida en arquetipo de lo humano y en memoria colectiva universal. En primer lugar, porque la concepción del pasado como un lugar familiar y de la didáctica de la historia como aval que garantiza tal concepción nos impide pensarnos para la vida. Y lo hace porque nos naturaliza al ubicarnos en todo tiempo y espacio, de manera que esencializa aquello que consideramos “fundamentalmente humano” y sustrae al alumno la idea de que es posible concebirnos de otra manera y actuar conforme a ello. El segundo problema no se centra tanto en nuestros posibles futuros, sino en la gestión presente de nuestras relaciones con los demás. Dada la lectura radicalmente etnocéntrica y metafísica de la subjetividad, no es de extrañar que el diálogo con otras cul-

turas o dentro de nuestra misma comunidad resulte ser un imposible: si la historia universal demuestra el carácter axiomático de nuestra cultura, entonces sólo cabe hacer monólogos en los que alabar nuestros valores por ser, ni más ni menos, “los valores naturales”. Todo lo referido a las demás culturas es tildado de apariencia, creencia y, en el peor de los casos, de opinión cuya única utilidad es servir de espejo negativo en el que reflejar la verdad irrefutable de la nuestra por cuanto es la única que está a la “altura de los tiempos”.

Llegados a este punto, cabe plantear que la memoria vinculante y moderna generada por la didáctica familiarizadora de la enseñanza de la historia, paradójicamente no parece haber roto con la vieja memoria cultural europea, de esa memoria que hunde sus raíces más allá del cristianismo y en la que se alojan sentidos y significados no instrumentables que hacen posible nuestra pre-compresión del mundo y de quienes lo habitan⁸. Con la premodernidad, comparte el miedo atávico a la contingencia del devenir y para ello elabora remedos seculares de rituales y liturgias sagradas. Y este miedo al abismo del futuro incierto alimenta todavía las políticas de recuerdo vinculante que imperan en colegios, institutos y universidades. Da igual que negro siglo recién concluido nos haya enfrentado a acontecimientos cuyo dramatismo ha impugnado todo pronóstico elaborado a la luz de las optimistas filosofías del siglo XIX. No importa que la noción misma de verdad haya sido cuestionada incluso por la madre de todas las ciencias, la ciencia natural, en una nueva oleada de escepticismo que nada tiene que envidiar a las que experimentó Europa, encarnadas en figuras como Pirrón o Montagne⁹. Da igual que la historia económica, la sub-disciplina más científicista de

⁸ La continuidad de tal memoria cultural avala en cierto sentido las tesis de LATOUR, Bruno, *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, 2007.

⁹ Sobre el cuestionamiento de la noción ontológica de verdad, véase VATTIMO, Gianni, *Adiós a la verdad*, Barcelona, Gedisa, 2010. Una historia seductora del escepticismo europeo sigue siendo la de POPKIN, Richard H., *La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Espinoza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

la historia, no haya sabido predecir las magnitudes y calidad de la crisis socioeconómica que asola hoy en día el mundo. En suma, no importa que la historiografía ya no nos sirva para aliviar, con sus pronósticos, nuestros miedos. El caso es que la didáctica de la memoria vinculante ahí sigue, encastillada en las instituciones que se levantaron en su nombre. Nacida del miedo a lo sorprendente, continúa alimentándose del miedo, aunque ahora también de otro tipo, más endogámico: del temor a que se derriben sus muros disciplinarios, un miedo que se reprime volviendo la espalda a toda reflexión sobre la función social de un saber que nació con la pretensión de calmar nuestros temores surgidos tras la “muerte de Dios”.

2. En busca del tiempo perdido

“Porque el contemporáneo de un tiempo progresivo es conducido a puntos de vista desde los que el pasado se puede apreciar y juzgar de una forma nueva”

Johan Wolfgang von Goethe, 1833

La cita de Geothe invita a pensar el devenir no sólo como desenvolvimiento de los acontecimientos, aquello que constituye el objeto de estudio de los historiadores y profesores de historia. El filósofo alemán sugiere además que los observadores también somos imperfectos que nunca se completan, sujetos que observan siempre desde un lugar, un mar de fondo de creencias y lenguajes tan proteicos y temporales como nuestra misma identidad. En esta inestabilidad de la identidad reside la imposibilidad de converger hacia una supuesta verdad última sobre el pasado, el presente y el futuro; ella es origen de nuestra incapacidad para hacer una interpretación definitiva sobre lo acontecido y mostrarla así, inmaculada, a nuestros conciudadanos. Afrontar una existencia que se desenvuelve sin una guía objetiva supuestamente revelada a través de un conjunto de regularidades produce, sin duda, mucho vértigo. Ya no

sólo entre los ciudadanos en general, sino sobre todo, entre los investigadores y profesores de historia, supuestos últimos garantes de la elevada misión que la sociedad secularizada les encomendó. Pensándolo bien, para quienes se han encargado durante décadas de afirmar su capacidad para trascender el devenir y contarnos la historia tal y como fue tiene que causar mucha perplejidad afrontar la idea de que todo método, teoría o categoría científica están sometidas al devenir o, puesto en otros términos, a relaciones de poder intra y extra-académicas que fluctúan dependiendo de un contexto dado.

Sin embargo, cabe la posibilidad de utilizar de manera ejemplar la subjetividad siempre abierta de todo docente para hacer un buen uso de la contingencia. En primer lugar porque la adopción de una postura escéptica sobre el quehacer docente puede provocar entre los alumnos la reflexión sobre el carácter normativo de la memoria colectiva que se inculca en colegios, institutos y universidades. Y en segundo lugar, porque es un buen comienzo para descolocar a los estudiantes, invitándolos a mirar hacia el pasado de manera que les sorprenda, que les sobresalte, que desate su propio extrañamiento. Es posible que muchos terminen resguardándose en viejos o nuevos estereotipos, pero otros pueden terminar extrañando sus reificados lugares comunes, saliendo fuera de sí y observando sin temor la contingencia del mundo y del conocimiento que de él poseemos. La enseñanza del pasado se convierte así en un recurso, no para la reafirmación de ideas arquetípicas y ahistóricas, sino para el gobierno de la contingencia y el manejo de lo ajeno.

Para desarrollar este argumento conviene empezar asumiendo una postura irónica ante los estudiantes presentando la asignatura como una interpretación propia del docente –algo infrecuente– o presentando distintas interpretaciones sobre los mismos acontecimientos. El profesor aparece entonces no como “legislador” del saber sino como un “intérprete” entre otros muchos del pasado que explícitamente se posicio-

na ante el conocimiento transmitido¹⁰. Conviene que el docente escéptico sea consecuente con esta postura hermenéutica, haciendo partícipe al estudiante de que la historia es una forma entre otras muchas de interpretar el pasado, con unas reglas no axiomáticas, unos “juegos de lenguaje”, que consensuamos en cada momento dado de acuerdo a ciertos valores éticos o estéticos. Desde esta perspectiva, el lenguaje de la historiografía se diferencia de otros no sólo por tratar sobre el pasado, sino por el carácter probatorio de su “lenguaje”: a diferencia de la literatura histórica o del relato centrado en la memoria, la historia debe probar la veracidad de los hechos históricos que contienen sus relatos cuando quiera que el lector o el oyente así lo demanden. Esta función probatoria del acontecimiento es la que realmente le es propia, aunque sus orígenes se encuentren en otras ciencias sociales, especialmente en la ciencia jurídica¹¹. Más allá de esta función heurística, la disciplina es interpretación de los hechos, unos hechos que se convierten en datos cuando el historiador los valora en un mar de fondo hermenéutico en el que todos los humanos nos hallamos inmersos y los introduce en una narración donde se crea el sentido del relato o eso que solemos denominar historiografía. Es entonces cuando la historia se convierte en una forma de arte retórico mediante el cual el autor escoge narrar un acontecer dándole pinceladas estéticas y éticas con las que seducir a sus lectores y oyentes¹².

Llegados a este punto, resulta pertinente asumir el sesgo histórico del conocimiento y la enseñanza de la historia sin caer en la didáctica de la implicación. Si el sentido del pasado es producto de la imaginación de

¹⁰ Sobre el encumbramiento de la enseñanza entendida como legislación de la “Verdad”, véase BAUMAN, Zygmunt, *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

¹¹ A este respecto, véase GINZBURG, Carlo, *El juez y el historiador*, Barcelona, Muchnik, 1993.

¹² Sobre la diferencia entre verdad del dato y verdad del relato, JENKINS, Keith, *Repensar la historia*, Madrid, Siglo XXI, 2009.

quien lo observa, pues cabe la posibilidad de que imaginarlo como si se tratara de un lugar extraño, habitado por sujetos cuyas subjetividades no fueron coincidentes con las actuales. Nuestros antepasados se convertirían así, no en guardianes fantasmagóricos de ciertos axiomas, sino en vívidos evocadores del devenir de todo valor, de todo interés, de todo sentimiento, de toda identidad.

La didáctica de extrañamiento en la enseñanza de la historia no implica entonces atiborrar a los estudiantes con unos contenidos cuyo único criterio de selección reside en contar una historia épica de quienes fuimos y, por tanto, somos y seremos. Supone discriminar entre acontecimientos según el efecto sorpresivo que pretendamos en lectores y oyentes. Si lo que se busca es acentuar el carácter ajeno y plural de toda interpretación, el docente tendrá que mostrar un acontecimiento y sus diversas valoraciones en distintos autores; deberá incluso poner en evidencia cómo tales acontecimientos reciben distintos nombres según los autores, lo que supone evaluaciones diversas de los mismos sucesos. Hay acontecimientos históricos bien conocidos como los que tuvieron lugar en Inglaterra a mediados del siglo XVII o los que sucedieron en Francia a finales de la centuria siguiente que han sido interpretados de distintas formas, ya como revueltas ya como revoluciones, por lo que son ejemplos bien ilustrativos de pluralismo epistémico. Es una forma, entre otras de abundar en la idea de que ningún ciudadano puede ser excluido, en principio, del ejercicio de la interpretación, ya sea esta del pasado, el presente o el futuro.

La didáctica del extrañamiento aporta también algunas vías para la gestión de la evocación dolorosa, de ese recuerdo incontrolado que muchos ciudadanos sufren tras el trauma de la violencia reciente y que es tan propio de las memorias vinculantes o colectivas. Aplicar tal didáctica es una manera entre otras de que las nuevas generaciones se impliquen en la gestión del trauma con el fin de que entre todos consigamos convertir la evocación incontrolada en recuerdo instrumentable. Concebir el ayer como un lugar extraño implica abrirse a la otredad del antepasado. Y entiéndase bien, no se trata sólo de la alteridad de los que

biológicamente han perecido, sino también de los yo es pasados que constituyen la identidad de las víctimas que aún siguen físicamente vivas. Incentivar esa alteridad es un primer paso para crear el espacio del distanciamiento que permita instrumentar la evocación reprimida. Ésta puede convertirse en recuerdo observable, al tiempo que la identidad de víctima puede devenir en un yo pretérito que, aunque siga formando parte de su subjetividad, ya no aparece como momento fundacional de la misma, sino reminiscencia periférica. No se trata pues de olvidar, sino de marginar el recuerdo reprimido que deja así de gobernar el presente¹³.

La didáctica del extrañamiento puede desbordar el estrecho marco de la memoria vinculante a favor de un trabajo de duelo encaminado a mejorar nuestra convivencia cívica. En primer lugar, porque la distancia sin olvido es una manera de controlar y marginar la evocación dolorosa para convertirla en recuerdo. Una vez realizada esta separación, el recuerdo puede separarse del individuo y abrirse hacia los demás a través de un uso ejemplar del drama individual o grupal que sirve para actuar frente a nuevas violencias y sin embargo parecidas a las del pasado. Y en segundo lugar, porque la distancia respecto de la memoria colectiva permite asumir los recuerdos del otro y negociar un nuevo pretérito común en el que el dolor ajeno y las responsabilidades propias encuentren un buen acomodo. Para contribuir a alcanzar este objetivo, la historiografía cuenta con una tradición de relatar el pasado que puede propiciar la creación de la distancia analítica necesaria para el trabajo de duelo. Posee una serie de formas explicativas de hacer inteligible el pretérito que son susceptibles de incentivar el extrañamiento en el ciudadano dolido. En este sentido, relatar, no desde la narración vinculante propia de la memoria colectiva, sino a través de la explicación distanciada basada en el empleo de conceptos analíticos contribuye a recordar

¹³ Sobre la gestión de la memoria traumática, TODOROV, Tzevetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2008; y CRUZ, Manuel, *Las malas pasadas del pasado*, Barcelona, Anagrama, 2005.

reflexivamente propiciando que la identidad cosificada de las víctimas comience a romperse en mil pedazos.

Si lo que pretendemos es des-naturalizar los numerosos lugares comunes con los que gobernamos nuestro mundo y tratamos a quien queda fuera de él, la didáctica del extrañamiento ofrece un amplio campo de experimentación. Estamos tan familiarizados con ciertas instituciones, como el Estado o el mercado, que muchos somos incapaces de considerar que no son resultado del descubrimiento final de las verdaderas instituciones humanas sino simples creaciones humanas que como tales tendrán sus días contados. Una enseñanza de la historia responsable con la compleja tarea de convertir en extraño lo familiar exige visitar el pasado como un espacio poblado de racionalidades y sentimientos instituidos que contrastan con los nuestros y cuya desaparición no es ejemplo de mejoramiento sino de la precariedad de todo intento de liberar la subjetividad de la corrupción del tiempo. Hay que ser capaces de transmitir la idea de que nos pensamos y conceptualizamos el mundo a través de lenguajes verbales y prácticos cuya fluida semántica es siempre reacia a su fijación institucional por mucho que lo intenten determinadas academias.

Hay muchos temas históricos con los que provocar el extrañamiento que permita a los estudiantes reflexionar sobre nuestras identidades instituidas –y no sólo vivirlas- a través del contraste con instituciones del pasado. Dado que las instituciones económicas son las más incrustadas en nuestro “sentido común”, quizás convenga elegir las como artefactos de contrastación cultural y de re-temporalización de las identidades instituidas. El historiador austríaco Otto Brunner, por ejemplo, trabajó durante la década de los años 30 sobre la “oeconómica”, una forma instituida de cultura de la producción y la distribución que, aunque daría lugar a nuestro concepto familiar de “economía (de mercado)”, definía pautas de conducta guiadas por el imperativo moral de que toda actividad que implicara beneficio mercantil estaba bajo sospecha. Emplear este estudio –elaborado en principio para defender las tesis antiliberales del Tercer Reich- como ejemplo de racionalidades y sensi-

bilidades imperantes en toda Europa desde Jenofonte y Aristóteles hasta el siglo XVIII es una manera de incentivar el pensamiento crítico sobre instituciones, como el mercado, que no parecen estar afectadas por el tiempo, o si acaso, son contempladas como epígonos del relato familiar al que nos tiene acostumbrados la narrativa épica de la historia económica¹⁴.

Pero no hay mejor manera de lograr el objetivo del extrañamiento que atrevernos a contrastar distintas culturas del tiempo. Despertar en los alumnos la conciencia de la temporalidad del propio tiempo es un campo de experimentación crucial para hacer presente la precariedad de nuestras creencias éticas y estéticas, creencias que tratamos de reificar, convirtiéndolas en convenciones vividas y que, por vivirlas, las consideramos una forma natural de existencia. Para poner de manifiesto la temporalidad del tiempo es muy útil el empleo de materiales iconográficos. La iconografía renacentista, especialmente la sagrada, es rica en manifestaciones anacrónicas de personajes bíblicos que son representados en escenarios y con vestimentas coetáneas a la época del pintor. Contrastar esa natural mirada anacrónica del renacimiento con la obsesión actual entre muchos conciudadanos por denunciar la aparición en el cine histórico de objetos modernos, es una vía entre otras muchas para que los estudiantes pongan en jaque su propia noción del tiempo. El análisis iconográfico de la pintura renacentista nos acerca a un tiempo sagrado, donde, como ya se ha mencionado en estas páginas, el guión de la historia estaba marcado por la propia Biblia y en dónde podían cambiar los personajes pero no así los grandes acontecimientos, considerados repeticiones del prolegómeno al ansiado Juicio Final, sinónimo del fin de la historia. De manera que la cultura temporal del

¹⁴ La obra del austríaco sobre la historia medieval es extensa, pero para esta cuestión cabe destacar BRUNNER, Otto, “La “casa grande” y la “oeconómica” de la vieja Europa”, en Ídem, *Nuevos caminos de la historia social y constitucional*, Buenos Aires, Alfa, 1977. Pp. 87-123.

anacronismo hace de contrapunto a nuestra cultura del tiempo y puede contribuir a destacar su historicidad

3.- Ciudadanos con historia

“Sucesos que surgen de nuevo pueden hacer que una historia que antes nos interesaba poco o nada sea importante para nosotros”

Johann Georg Büsch, 1775

La didáctica del extrañamiento implica una forma distinta de selección de los contenidos en la enseñanza de la historia. Supone no volver la mirada hacia el pasado en busca de antecedentes, hacer un largo e interminable recorrido hacia nuestros supuestos orígenes. Por el contrario, conlleva echar una mirada hacia el pretérito con el objetivo de destacar lo que ya no somos ni podremos ser y, por consiguiente, reafirmar la radical temporalidad de todo aquello que hemos querido extraer de la corrupción del tiempo, instituyéndolo en saberes disciplinados. Ciertamente es que la imaginación histórica, al tomar este derrotero, puede desestabilizar las identidades que hasta ahora se sentían abrigadas en el cálido recuerdo de lo que supuestamente siempre fuimos y seremos. Hay quienes aleguen que esta pretensión re-temporalizadora de la didáctica puede ser incluso peligrosa al desestabilizar las instituciones que tanto nos ha costado levantar con el objetivo de guiar nuestro acontecer de acuerdo a un supuesto sentido de la historia. No hay duda de que la enseñanza como actividad reveladora de la ilusión de todo fin histórico y de la precariedad de toda institución puede generar conductas sumidas en la anomía y la atomización¹⁵. Ahora bien, esta objeción puede ser

¹⁵ Como advirtió PALTI, Elías en su “Pensar históricamente en una era postsecular o el fin de los historiadores después del fin de la historia”, en P. Sánchez León y J. Izquierdo Martín, *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*, Madrid, Siglo XXI, 2008, pp. 27-40

refutada esgrimiendo la idea de que el reconocimiento de nuestra radical temporalidad bien puede funcionar en sentido contrario, esto es, alimentando nuestra colaboración cotidiana en defensa de las instituciones que consideramos valiosas ética o estéticamente precisamente porque reconocemos su potencial fecha de caducidad. Lo que estoy queriendo decir es que el reconocimiento de la contingencia es un paso previo para que el estudiante se re-familiarice con el mundo desde una mayor reflexividad, induciéndoles a repensarse históricamente y construyendo así nuevas interpretaciones sobre ellos y los demás.

Y esto me lleva a un segundo argumento a favor de una didáctica que busque el extrañamiento de nuestros lugares familiares y que permita asumir los costes de la potencial anomía que podría tener lugar tras la pérdida de sentido de la historia. Remite aquél a la idea de que enseñar historia incentivando la conciencia de nuestra humana transitoriedad facilita la escucha de la palabra, también precaria, del otro. Y lo facilita porque sólo se puede establecer un verdadero diálogo con el ajeno desde la precondition de que no hay fundamentos metafísicos, de que nuestros argumentos no son válidos por cuanto trascendentes mientras que los de los demás son fútiles por cuanto se asientan en opiniones que van *contra natura*. La modernidad ha sido ejemplar en este tipo de monólogos hacia el otro, los cuales sólo encerraban un radical etnocentrismo que a menudo ha alimentado la muerte física y cultural del ajeno, convertido las más de las veces en una monstruosidad destinada a ser erradicada¹⁶.

Tras un siglo jalonado de las más variadas formas de destrucción que han terminado por socavar los fundamentos metafísicos de nuestras creencias sobre el sentido de la historia y sobre la humanidad, va siendo

¹⁶ Ha tenido que ser la historiografía postcolonial la que ha puesto el acento en las lógicas culturalmente destructivas de la narrativa ajena propias del relato moderno. A este respecto, véase MAJUMDAR, Rochona *Writing Postcolonial History*, Londres, Bloomsbury, 2010.

hora de que los historiadores y docentes se impliquen en didácticas que nos permitan gobernarnos en el desgobierno del devenir. Deberíamos ponernos a pensar sobre las funciones de un saber que nació y se alimentó del vértigo, una vez reconocida la ilusión que encierra todo pronóstico, actividad que dio cobertura al nacimiento de la disciplina. Recuperar el tiempo perdido, no supone, reconstruir los muros de un castillo disciplinario, sino invitar a nuestros conciudadanos a abordar el pasado, no para confortarnos con alienantes pronósticos, sino para ayudarnos a convivir con ironía nuestra arbitraria temporalidad, creando una nueva memoria colectiva y soltando amarras con la memoria cultural europea que ha nutrido todos nuestros miedos al porvenir.

¿Quiénes son los estudiantes de Historia? Un estudio de caso

*Susana Ferreyra*¹.

Resumen:

Cada año, casi trescientos alumnos intentan ingresar a la Carrera de Historia que se dicta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, provenientes de las más diversas orientaciones de nivel medio, de nuestra provincia y de provincias vecinas.

Entre ellos, probablemente, haya algunos que estén interesados por seguir la carrera de profesor o la de licenciado. Sin embargo, quizás la mayoría, intentará seguir las dos en forma paralela.

¿Quiénes son esos alumnos, de dónde provienen, cuál es su trayectoria previa al ingreso en Historia? ¿Cuántos de ellos egresan graduados como profesores y cuántos obtienen la Licenciatura en la FFyH de la Universidad Nacional de Córdoba?

¿Qué pensaban acerca de su carrera y ejercicio profesional antes de ingresar? ¿Deseaban ser docentes, investigadores, ambas cosas? ¿Cómo reconstruyen su trayectoria en la Escuela de Historia? ¿Qué ideas, expectativas, percepciones tienen acerca de su tarea futura? Cómo se construyen esas representaciones sobre la carrera, en qué momento de su trayectoria escolar se producen opciones claves sobre la profesión, si es que esas opciones existen, es lo que

¹ Profesora Adjunta a cargo del área Historia, de la Cátedra *Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia*, del Profesorado de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, U. N. Córdoba. Dirección de e-mail: suferreyra@arnet.com.ar

nos interesa indagar, profundizar Este artículo muestra un avance de investigación² sobre estos cuestionamientos.

Abstract

Every year, almost three hundred students try to be admitted to study History at the College of Philosophy and Humanities, at the National University of Cordoba. They come from diverse high schools where they studied different orientations; they come from our state, and from neighbor states.

Among them, probably, there are some who are more interested in obtaining the degree to become high school and third level teachers; and some are more interested in getting the degree to become researchers. Nonetheless, most likely the majority will try to do both careers at the same time.

Who are these students? Where are they from? What is their background? How many of them really graduate to become teachers, and how many graduate to become researchers?

What did they think about their career, and about their practice before they entered the University? Did they wanted to become teachers, researchers, or both? How do they reinterpret their background once at the School of History? What ideas, expectations, and perceptions do they have about their future activity? Our research is about how these students construct these representations about the career, and when, during their school experience, they make key options about their profession -if these options really exist. This article presents a progress report of our research³ about these topics.

² El trabajo es parte de un proyecto de investigación dirigido por Liliana Aguiar, subsidiado por SECyT FFyH- UNC) 2010-1011. La autora es Co-directora.

³ This work is part of a research project directed by Liliana Aguiar, and it has a SECyT FFyH - UNC grant for 2010-2011. The author is Co-director of the project.

¿Quiénes son los estudiantes de Historia? Un estudio de caso

I. Introducción:

Presentamos a la consideración de los colegas los avances producidos en un trabajo de investigación que, además de integrarse a un proyecto mayor, intenta configurar una producción final de posgrado. Conviven en él las miradas docentes preocupadas por quiénes son los agentes sociales con los cuales se interactúa cada año académico, estudiantes de Historia, y el interés investigativo por reconocer en las trayectorias de esos estudiantes, en sus maneras de entender el mundo, componentes imprescindibles para la comprensión del campo académico del cual todos somos parte, profesores, investigadores, estudiantes.

Cada año un número importante, cercano a los trescientos aspirantes, intentan, y en su mayoría logran, ingresar a la Carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, provenientes de las más diversas orientaciones de Nivel Medio, de nuestra provincia y de provincias vecinas.

Entre ellos, probablemente, haya algunos que estén interesados por seguir la carrera de profesor o la de licenciado. Sin embargo, quizás la mayoría, intentará seguir las dos en forma paralela.

Esta cuestión apenas planteada, de algún modo se repite año tras año, por lo menos desde la aplicación del plan de estudios de 1978, modificado en 1986 y reformulado en 1993 que es el actualmente vigente. En este Plan de estudios se reitera lo que ha sido una tradición en la Facultad de Filosofía y Humanidades en la cual todas las carreras ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de obtener dos títulos de grado: por una parte la Licenciatura, que los habilita para la investigación y la docencia universitaria y, por otra, el Profesorado, para ejercer la docencia en los niveles medio y superior no universitario.

Reseñas

A partir de aquí es que surgen ciertos interrogantes vinculados con sus opciones e intereses en la carrera.

¿Quiénes son esos alumnos, de dónde provienen, cuál es su trayectoria previa al ingreso en Historia? ¿Cuántos de ellos egresan graduados como profesores y cuántos obtienen la Licenciatura?

¿Qué pensaban acerca de su carrera y el ejercicio profesional antes de ingresar? ¿Deseaban ser docentes, investigadores, ambas cosas? ¿Cómo reconstruyen su trayectoria en la Escuela de Historia? ¿Se cumplieron sus expectativas de ingreso? ¿En qué momento, por qué hicieron la opción por el profesorado o la licenciatura? ¿Existió la posibilidad de optar? ¿Qué ideas, expectativas, percepciones tienen acerca de su tarea futura?

Todo esto constituye lo que nos interesa indagar, profundizar...

II. Los contextos

Las universidades, en tanto instituciones sociales, establecen normas y proponen valores que orientan y mediatizan las conductas de los sujetos que las integran. Para entender el entramado de relaciones significativas que se producen dentro de estas instituciones se hace necesario revisar el cruce de determinaciones políticas, de decisiones administrativas y de prácticas de los sujetos que las integran en un determinado momento histórico. *“Así, entender la cultura institucional [...] requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones particulares que definen la vida en la escuela”* que en este caso identificamos con la universidad. (Pérez Gómez: 1995; s/d).

Siguiendo a D. Juliá “...se podría describir aquí la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas

y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas.[...] Las normas y las prácticas no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, instructores y profesores”.(Juliá: 1993). El mismo autor se encarga de incorporar al análisis las culturas de los alumnos. Si bien es claro que no podemos asimilar la universidad a la escuela, estrictamente, creemos que también en las aulas universitarias se construyen configuraciones y representaciones que dan cuenta de una cultura particular.

En este sentido hay que ubicar a la Escuela de Historia en las circunstancias por las que han pasado y están pasando todas las instituciones educativas desde la recuperación democrática en Argentina, que, a pesar del tiempo transcurrido y las diferentes propuestas políticas nacionales, no termina de reconstruir espacios plenamente participativos y democráticos institucionales hasta hoy. Como toda institución, la Escuela, “fuente y mediadora de las operaciones de significar entre los sujetos que la componen” se encuentra en un cruce entre condiciones estructurales objetivas, universos simbólicos y representaciones. Es, a la vez, un “producto de construcciones socio-históricas e historizadas”. (Garay, L.:1996)

Tal como expresa Follari, las universidades y los sujetos aún se encuentran en un proceso de deconstrucción de una cultura autoritaria. (1992).

Este especial transcurso ha sido calificado por reconocidos autores como una coyuntura en la cual se ha perdido la legitimación social de la tarea docente y los miembros de la profesión se han visto arrojados a la incertidumbre por nuevas exigencias de eficiencia y adaptación a las leyes de mercado que provocan en los docentes un alto grado de ansiedad e insatisfacción. (Pérez Gómez, 1995; Hargreaves, 1993; Beltrán, 1994)

“La exigencia de renovación permanente para hacer frente a las necesidades cambiantes de la sociedad, al incremento vertiginoso

del conocimiento científico y cultural, a las características peculiares y desconocidas de cada nueva generación de estudiantes, a los requerimientos de renovación metodológica [...], a las demandas de la Administración (que impone modificaciones políticas y técnicas con cada cambio de gobierno, legitimadas en mayor o menor grado por la expresión mayoritaria de la población en los procesos electorales) provoca tanto la tendencia positiva al cambio creador como la frecuente pérdida del sentido, el desencanto y la frustración.” (Pérez Gómez: 1995;176)

En el seno de la Escuela de Historia, este trayecto está marcado por los concursos docentes y el cambio de Plan de Estudios que se implementa desde el año 1986. A partir de allí, se producen condiciones que pueden dar lugar a un análisis basado en las continuidades y las rupturas presentes en las prácticas de la escuela. Un ejemplo de esto es la discusión que actualmente se da sobre modificaciones en el Plan de Estudios 86/93. ¿Están estas prácticas marcadas por las características que los autores diagnostican para la profesión a fin/principios de siglo? ¿Reconocen los profesores de la Escuela de Historia una vinculación entre la tarea que realizan y las exigencias que deberán enfrentar sus alumnos en el campo laboral que les espera? En relación con esto: ¿Se han modificado estas prácticas en los últimos años? ¿Cómo viven esta situación los alumnos?

III. Saberes y profesión/elección?

Análisis realizados en las universidades y en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) detectan una desvinculación entre los saberes legitimados en el currículum de los profesados y licenciaturas. Los saberes se encuentran compartimentados y se priorizan los conocimientos provenientes del campo disciplinar asignándole a la formación docente un espacio restringido a cuatro materias. Esta situación, diagnosticada ya en 1973 en un informe de cátedra de Metodología, Observa-

ción y Práctica de la Enseñanza, no se ha modificado sustancialmente en los planes de estudio actualmente vigentes⁴. En ese documento se sostenía que la carrera del Profesorado “se halla dividida en materias que, constreñidas en los límites de sus requerimientos internos [...] obstaculizan la necesaria correlación, dinamismo y funcionalidad de contenidos [...]. Conclusión: la experiencia profesorado demuestra que los egresados finalizan el ciclo sin lograr adecuado manejo de los elementos básicos que hacen a su fuente de trabajo, lo que demuestra la necesidad de replantear las maneras de instrumentar a los futuros profesores”⁵.

Estas reflexiones sobre el curriculum formal no pueden dejar de lado que, además de lo establecido y prescripto en los planes de estudios, se enseña y se aprende también a partir de lo no-explicito, por las acciones desarrolladas, prescriptas y no prescriptas, en suma, se aprende también por y en las prácticas educativas. Las significaciones asignadas a sus prácticas por los sujetos involucrados en una institución, contribuyen a la construcción de sistemas de representación y esquemas de pensamiento. Particularmente acerca de la representación que existe en los universitarios sobre la relación saberes disciplinares/saberes pedagógicos dicen Bourdieu y Passeron “(...) profesores y futuros profesores se suelen poner de acuerdo en despreciar la pedagogía (...) uno de los saberes más específicamente ligados a lo que hacen y a lo que habrán de hacer”. (Bourdieu P. y Passeron J.C.: 2006;95).

La valoración que estudiantes y profesores asignan a la tarea de docente y/o investigador y a la formación necesaria para desarrollarla será, por tanto, un producto de ese entramado de significaciones construidas en conjunto en el transcurso de sus trayectorias de formación.

⁴ AQUINO N y FERREYRA S. *Profesorado en Historia. Saberes e imágenes*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba, Octubre 2010

⁵ Documento de la Comisión designada por Res. Decanal 1038/96 para revisión Plan de Estudios de profesorado de las Escuelas de F.F. y H., 1997.

Reseñas

Por otra parte, los especialistas en educación sostienen desde hace tiempo que los docentes son profesionales que deben desempeñar roles activos en la formulación de los fines y objetivos de la tarea que realizan y, para ello, deben munirse de herramientas teóricas para la reflexión y el análisis que no son proporcionados por los saberes sustantivos, disciplinares, sino que deben construirse a partir de la teorización sobre sus propias prácticas.

Decíamos que las instituciones educativas elaboran conjuntos y redes de significaciones para legitimar sus prácticas y las de los sujetos que la componen. Esas significaciones deben ser develadas, puestas en discusión para incorporar nuevas miradas, nuevas confrontaciones con el contexto socio-histórico, ya que el campo en el que se encuentran estas instituciones, el educativo, no es un ámbito privado, sino que pertenece al espacio de lo público. Las acciones de sus agentes tienen consecuencias políticas y sociales, están sometidas a control social.

Con respecto a la formación como investigador, ésta debería sostenerse tanto en la profundización sobre lo “ya construido” en la ciencia o sea en su contexto de enseñanza, como en la elaboración de herramientas que faciliten el abordaje de los contextos de innovación y/o descubrimiento científico además de los contenidos teóricos-epistemológicos que permitan la necesaria justificación y validación en el consenso de los investigadores (Benejam: 2000). Esto contribuiría a la legitimación de la tarea de investigador, además del ejercicio que implicaría la pertenencia a equipos de investigadores generados desde las cátedras.

Sin embargo, los dos caminos profesionales constituyen a veces senderos paralelos, aun coexistiendo en las trayectorias de los estudiantes. Tal como plantea Bourdieu, el de la investigación es visto como el camino más arriesgado, más comprometido, mientras el profesorado se representa como más fácil, viable ¿más conservador? (Bourdieu: 2008).

IV. Al pensar la teoría:

Intentamos definir algunas herramientas teóricas que, al momento, nos resultan imprescindibles para reformular nuestros cuestionamientos y buscar algunas respuestas.

En este sentido recurrimos al aporte de P. Bourdieu que propone un modelo relacional para el análisis de la realidad social, en el cual interactúan ‘*un reducido número de conceptos fundamentales, habitus, campo, capital, y cuya piedra angular es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los habitus)...*’ (1997; 65).

Las ideas de estrategia, de *illusio*, en el sentido que les asigna Bourdieu, son claves para dar cuenta de los complejos comportamientos que desarrollan los agentes y las instituciones para producirse y reproducirse en los diferentes espacios sociales en los que les toca participar, en este caso, en el campo educativo.

Por otra parte, tomamos de la lectura que Chartier hace de Marin en *Escribir las prácticas*, (1996), la noción de *representación* que implica la “mostración de una presencia, la presentación pública de una persona o cosa”. El concepto de representación, tal como lo propone Marin permite analizar “*las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social: en primer lugar, las operaciones de recorte y clasificación que producen las configuraciones múltiples mediante las cuales se percibe, construye y representa la realidad; a continuación, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar simbólicamente una condición*” (1996;132).

Sobre esta idea de representación Bourdieu dice que “*la representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de su realidad social.[...]* Así entendido, el concepto conduce a pensar el mundo social o el ejercicio del poder según un modelo relacional. (2007; 49).

V. ¿Cómo mirar?:

Analizar las representaciones existentes en los egresados y alumnos de la Escuela de Historia, acerca de su carrera nos compromete a indagar sobre las lógicas de producción de dichas representaciones. Intentar comprender en qué medida las condiciones sociales, capital cultural y social, habitus de clase y posiciones adquiridas en sus trayectorias contribuyen a la construcción de esas representaciones dentro de la escuela.

No olvidamos que el mundo académico es un sistema que se constituye a sí mismo, establece su escala de preferencia, otorga rangos. La representación que de sí mismo tienen sus miembros es el producto de la incorporación de un sistema de esquemas de percepción y de apreciación que se apoya en indicadores objetivos, materiales o no y en el capital simbólico obtenido en su trayectoria. Las prácticas concretas de los agentes que ocupan posiciones en ese campo están marcadas por esos esquemas.⁶ Las de nuestros estudiantes se han ido configurando a lo largo de las biografías personales pero también de su presencia en la Escuela de Historia.

El universo sujeto a este análisis está conformado fundamentalmente por los estudiantes que cursan los dos últimos años de las carreras de Profesorado y Licenciatura. Como la idea del trabajo no es hacer un análisis cuantitativo que dé cuenta de las representaciones del total de los agentes involucrados, sino elaborar algunas tendencias y reflexiones sobre los problemas planteados, no pretendemos abordar el universo completo. El mismo será acotado en función del número estimado viable o de lo que surja como valioso para los objetivos propuestos.

Para conocer las características de la Escuela y las condiciones objetivadas de las trayectorias de los alumnos analizamos los documentos que

⁶ BOURDIEU P.:(2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Bs. As. (1era. Edición 1980. E. de Minuit. París)

exponen Plan de Estudio, Reglamentaciones, Normativas, Actas de Consejo de Escuela, listado de alumnos y materias elegidas y aprobadas.

En instancias posteriores, recurriremos a las entrevistas para tratar de reconstruir, en tanto sea posible, las imágenes y representaciones de los agentes involucrados. La entrevista, fundamentalmente, es un instrumento privilegiado para acceder a las palabras y las prácticas en el cual reconocemos potencialidad para vincular la comprensión de la complejidad de lo social con la expresión de esa comprensión. La metodología cualitativa reconoce que quien se expresa no describe meramente una situación sino que la recrea, la reconstruye. Existe además el recaudo de saber que quien pregunta genera el contexto interpretativo de las respuestas, construye los marcos en los cuales se dará el registro de lectura de lo dicho. El entrevistado sabe que será incluido en las reflexiones de una investigación que lo resignificará, utilizando sus palabras. *“A la hora de escribir, para expresar algo que no tiene palabras, se apela a la voz del entrevistado: el investigador elige la frase o el párrafo que resume el escenario, el personaje y el libreto porque condensa el significado”*. (García Salord: 2000;19)⁷

Más allá de la vigilancia requerida por la técnica, se agregan para nosotros las consideraciones que parten del hecho de la pertenencia de nuestros entrevistados a la *“propia tribu”* en palabras de García Salord. Entraríamos así en la tensión que provoca la posibilidad de la mayor comprensión de lo dicho por compartir los códigos con los que se establece la comunicación y, por otra parte, una cierta pretensión de lejanía que se impone desde la posición de investigador. Se mezclan entonces las lógicas de las narraciones, el lenguaje de interpretación, las lógicas de construcción de los “datos”, para abundar en la dificultad de dar cuenta de lo que nos incluye como campo.

⁷ AQUINO N. y FERREYRA S. *Los “textos vivos” y la enseñanza de la Historia en Córdoba*. Ponencia presentada en las XII^o JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA. Bariloche U.N. Co – 28 al 31 de Octubre 2009.

Parafraseando a Bourdieu estamos colocados ante el desafío de estudiar un mundo al que estamos inseparablemente ligados. (Bourdieu: 2008).

En tanto estudio de caso, el de los estudiantes de la Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades, no se propone obtener conclusiones generalizables; sin embargo pretendemos comprender para “[...] *a partir de esa comprensión, que tiene dimensiones ideológicas, políticas y éticas, mejorar y transformar las prácticas educativas y desarrollar la profesionalidad de los que trabajan y viven en ella*”. (Santos Guerra: 1996; s/d).

No puede olvidarse que un estudio de caso consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente ‘inmersa’ en el caso nos quiera contar. *Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.*⁸

VI. Lo hasta aquí encontrado...

Intentando una primera aproximación al universo analítico se aplicó una encuesta a un grupo de estudiantes que cursaban en el año 2008 una de las últimas materias que se consideran troncales para ambas Carreras en Historia, o sea licenciatura y profesorado. Como está dicho, la intención no era obtener datos estrictamente cuantificables sino configurar de algún modo el caso, reconocer en ese grupo las características comunes si las había, las procedencias, el origen social, familiar, condiciones materiales en las que se encontraban y sus relaciones con los saberes que la escuela les proporciona, para reconocer en lo posible sus opciones por una u otra de las opciones propuestas. A partir de allí se

⁸ Grupo L.A.C.E. HUM. Universidad de Cádiz. España. 1999.

redefinirían algunos supuestos de investigación y se seleccionaría un cierto número de entrevistados para acercarnos a ellos en profundidad, poniendo ya en juego la opción metodológica de la entrevista.

Al mismo tiempo se analizaban las dimensiones curriculares, se recopilaban datos estadísticos vinculados al rendimiento académico, niveles de ingreso y egreso y demás, para enriquecer el análisis. Algunos de estos datos se presentaron en otros espacios académicos de discusión⁹.

El grupo que accedió a completar el cuestionario semiestructurado, está compuesto por 52 (cincuenta y dos) personas, 25 (veinticinco) varones y 27 (veintisiete) mujeres. El primer indicio interesante es esa distribución de género y etárea. Decíamos que la materia se cursa en el cuarto nivel de la carrera, que equivale a cuarto o quinto año, o sea finales de plan de estudios, y la edad de los estudiantes promedia los 28 (veintiocho) años, con un caso de más de 60 (sesenta). ¿Indica eso que el ingreso se sitúa muy posterior al egreso de secundaria o que el cursado se hace muy lento? Los datos estadísticos de la Facultad dicen que ambos indicadores son válidos. También es interesante observar que el número 52 (cincuenta y dos) casi a fines de la carrera parece mostrar un fuerte desgranamiento o, de nuevo, lentitud en el cursado, ya que, desde 2002 las cohortes de ingreso se acercan o superan 300 (trescientos) alumnos.

Un número considerable trabajan, 37 (treinta y siete), aunque sea medio tiempo, y más de la mitad proceden de familias con al menos un padre que ha completado estudios universitarios o terciarios aunque no se dedican, salvo en tres casos, a la docencia universitaria, terciaria o media. Esto deja a otra mitad en el grupo de hijos de comerciantes en general, sin legado académico y nos obliga a repensar los mecanismos de reproducción social, *la elección de los elegidos*. (Bourdieu y Passeron: 2006).

⁹ AQUINO N y FERREYRA S. *Profesorado en Historia. Saberes e imágenes*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba, Octubre 2010

Reseñas

Ante la pregunta sobre sus decisiones profesionales, sólo un número muy escaso opta por cursar una sola de las carreras, una gran mayoría cursa ambas y, notablemente, opina que esa decisión no está vinculada a lo que han vivido en el transcurso de su cursado sino que es personal, no reconocen influencia alguna en las prácticas o saberes construidos en su trayectoria en la Escuela. Encuentran más rastros de su opción en la biografía escolar, en la escuela media.

Encontramos así una de las condiciones clave analizadas por Bourdieu y Passeron en París de 1964. Aquella que muestra el grupo de estudiantes en tanto se constituye a sí mismo, construyendo una representación que lo lleva a discutir la eficacia simbólica de la acción que la academia ejerce sobre él “(...) *se olvida que la enseñanza logra, en gran medida, suscitar entre los alumnos la necesidad de los productos que provee*”. (Bourdieu y Passeron: 2006; 65).

Sólo uno de ellos proviene de una familia de obreros. Y, aunque varios son el primer universitario de la familia, a veces junto a sus hermanos, más de la mitad vive sostenido por el aporte económico familiar, aún cuando tenga un trabajo de medio tiempo.

Es interesante (o lamentable quizás) observar que, en nuestro país, donde durante gran parte del siglo veinte la educación fue considerada el más importante, quizás, instrumento de movilidad social y al menos alguno de nuestros profesores universitarios de hoy, provenían de sectores medios bajos, los primeros indicios recogidos en esta aproximación “a campo” nos permitirían afirmar parafraseando al Bourdieu de 1964 que, “(...) *la desigualdad inicial de las diversas capas sociales ante la educación se muestra ante todo en el hecho de que están muy desigualmente representadas*” en nuestra Universidad, en la carrera de Historia.(2006;14).

Con este brevísimo e insuficiente análisis nos queda construido el caso y localizados los futuros entrevistados, aquellos con los que intentaremos profundizar las búsquedas de “los estudiantes de Historia”, aquellos que ingresan con una total inseguridad sobre a qué se dedicarán en

el futuro, pero con una seguridad casi ingenua sobre la potencialidad transformadora de la Historia.

BIBLIOGRAFÍA:

- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco (1995) Desregulación escolar, organización y curriculum. Volver a pensar la educación. Edit. Morata. Madrid.
- BOURDIEU, P.:(1987) La Distinción. Edit. Taurus. Buenos Aires
- _____:(1997) Razones Prácticas. Edit. Anagrama. Barcelona.
- _____:(1999) Contrafuegos. Anagrama. Barcelona.
- _____:(2005) Capital Cultural, Escuela y espacio social. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires.
- _____:(2007) El sentido práctico. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires. (1era. Edición 1980. París. Le Minuit.)
- _____:(2008) Homo Academicus. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires. (1era. Edición 1980. París. Le Minuit.)
- _____:(2005) Capital Cultural, Escuela y espacio social. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires.
- BOURDIEU P. Y PASSERON J.C.: (2006) Los herederos: los estudiantes y la cultura. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires. (1era. Edición 1964. París. Le Minuit.)
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.C. Y PASSERON J.: (1975) El oficio del sociólogo. Siglo XXI. México.
- CHARTIER, R.:(1996) Escribir las prácticas. Edic. Manantial. Buenos Aires.
- DE CERTEAU, M.: (1999) La cultura en plural. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires.

Reseñas

- DIKER, G. Y TERIGI F.:(1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós. Buenos Aires.
- FOLLARI, R.: (1992) Práctica educativa y rol docente. Edit. Aique. Buenos Aires.
- Garay, L.: (1996) Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Mimeo. U.N.C.
- GARCÍA SALORD, S. (comp). (2000) ¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida. Ediciones del C.E.A. U.N. Córdoba.
- GEERTZ, C.: (1994) Conocimiento local. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- HARGREAVES, D.: (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. Madrid.
- Informe Comisión s/ Resol. 1038. Septiembre 1997. F.F. y H. (U.N.C.). Mimeo.
- JULIÁ, D.: (1995) La cultura escolar como objeto histórico. En: González E. y Otra (comps.): Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes. México. U.N.A.M.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: (1995) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Edit. Morata SL. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A.: (1996) Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Edic. Aljibe. Madrid. 1996.

Historia y Formación Docente: Propuestas para pensar la Formación Docente Inicial¹.

Nancy Edith Aquino²

Resumen

En este artículo se presenta el análisis de una serie de cuestiones centrales para pensar la Formación Docente, específicamente la dirigida a alumnos de la carrera de Historia que realizan la opción por el profesorado.

El interés se focaliza en reconocer algunos elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial que hoy se están discutiendo en el área gubernamental como parte de la política educativa tendiente al fortalecimiento de la Formación Docente sobre todo a partir de haberla declarado de interés público. Esto implica generar políticas tendientes a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional. En este contexto se realizaron encuentros sistemáticos y conformación de equipos de trabajo en el marco del *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía*. El eje de la producción gira en torno a: ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender?

¹ Una versión de este artículo fue presentada en las II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia (UNSa). Salta, noviembre, 2010.

² Profesora en Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades U.N. Córdoba. nancyaquino64@gmail.com

Abstract

This article presents the analysis of key issues to teacher training, mainly those related to students in the career of History who make the option for-teaching. The focus is placed in recognizing some constituent elements of the initial formation in teacher training which are, at this moment, being discussed at governmental level in order to strengthen teacher training since it has been declared of public interest. This involves the construction of agreements among different agencies from national and provincial levels. In this context, meetings were held and working teams created as part of the project: Improving Teaching Training for High School professors in Language, History and Geography areas. The output production deals with: what is the meaning of thinking contents of teaching training initial formation on the basis of what the future professors should understand?

Palabras claves: Formación Docente-Políticas Públicas-Enseñanza para la Comprensión- Saberes disciplinares: historia

Introducción

Presentamos en este artículo³ el análisis de una serie de cuestiones centrales para pensar la Formación Docente Inicial en el área Historia, específicamente la dirigida a los alumnos de la carrera de Historia, que realizan la opción por el profesorado.

El objetivo será por una parte reconocer algunos elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial que hoy se están discutiendo a nivel nacional⁴. El tema ingresa como relevante a partir de las reformas

³ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación dirigido por Liliana Aguiar en el marco de SECYT (FFy H-UNC)

⁴ En el marco de la implementación de la política educativa tendiente al fortalecimiento de la Formación Docente sobre todo a partir de haberla declarado de interés público

planteadas en el sistema educativo a nivel nacional a partir de promulgación de la Ley Nacional de Educación en el año 2006. El cambio implica repensar la Formación Docente Inicial, por lo cual para este trabajo se abordan algunas de las dimensiones por las cuales un tema ingresa a la agenda de gobierno y se constituye en un objeto de política pública.

La Educación Superior se ha ido constituyendo en un campo de reflexión en la medida que ha sido interpelada por los cambios producidos en su propio nivel y en los otros niveles del sistema educativo, la formación docente como una de sus partes también lo ha sido. Por ello se focaliza la Formación Docente Inicial como objeto de la política pública. En este sentido se analiza qué implica para la Formación Docente Inicial generar políticas tendientes a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional. Y por ello se han conformado equipos de trabajo que fueron realizando encuentros sistemáticos de producción en el marco de un proyecto⁵.

El otro objetivo de esta producción intenta generar un espacio de diálogo con colegas que comparten el interés por la formación docente. La formación docente inicial nos interpela a los que nos encontramos en los profesorados en las distintas agencias de formación, (Instituto Superior de Formación Docente y las Universidades Nacionales), en la medida que nuestra tarea cotidiana está vinculada a Enseñar a enseñar historia

De este modo se presenta el encuadre, el proyecto, el eje que gira en torno a ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender? A continuación se explicitan los ejes desde los cuales se está proponiendo realizar la selección de los saberes que deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio.

⁵ *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía.*

Cabe preguntarse en este marco: ¿qué se legitima en este tipo de selección de saberes relevantes?, ¿se intenta la invención de una nueva tradición?, ¿cómo se construye la legitimidad de la selección del campo recontextualizador oficial (el Estado) y del campo recontextualizador pedagógico (pedagogos, formadores de profesores, etc.) (Bernstein, 1998).

I- Formación Docente, Educación Superior y Políticas Públicas

La formación docente se encuadra en la Educación Superior en Argentina y se ha constituido en uno de los temas de la agenda de gobierno en la medida que se ha transformado en una cuestión pública.

Una política se define como pública, coincidiendo con Aguilar Villanueva, (1993), cuando atiende al interés general. Y éste se expresa en el principio de libre acceso, en la transparencia en el manejo de los recursos públicos y recaudaciones fiscales implicados en el desarrollo e implementación de las mismas. Sin embargo, para la demanda sea efectiva es necesaria su inclusión en la agenda política gubernamental y de ser posible sostenerla en el tiempo para que se transforme en uno de los elementos constitutivos de la misma.

Un tema, en términos de necesidad y/o demanda de la sociedad, logra ingresar a la agenda cuando ha alcanzado el apoyo de los grupos u organizaciones estratégicamente ubicados, es decir cuando se cuenta con la fuerza para imponer una problemática como demanda a ser atendida por el estado.

La Educación Superior se incorpora a la agenda política en la década de los ochenta a partir de múltiples y heterogéneas demandas de la ciudadanía que abarcan la ampliación, la diversificación e inclusive diferenciación de los sistemas que la conforman. Sin embargo, no necesariamente esto conlleva la implementación de políticas activas en un único sentido. Recuperando las investigaciones de Chirolue, (2005), si en los ochenta la demanda se centró en la recuperación de la autonomía y la

democratización externa, (ingreso más formal que real) e interna, (normalización), en los noventa por el contrario la formulación intentó asentarse en temáticas muy sensibles a la vida universitaria razón por la cual se generaron movimientos de resistencia, de múltiples voces. Las áreas sobre las cuáles se pretendía trabajar estaban concentradas en la promulgación de una nueva Ley Universitaria: en la racionalización de la administración universitaria, la diversificación de las fuentes de financiamiento, restricciones al ingreso de universidades públicas, la evaluación de la calidad y la expansión de del sistema universitario por medio de los sectores públicos y privados.

En razón de esto se formularon políticas públicas que han tenido un doble efecto por una parte se promovió la minimalización del estado en ciertos aspectos y por otra, a la vez, se propiciaban formas de regulación en áreas que eran tradicionalmente desreguladas fundamentalmente a partir de la década de los noventa.

Un balance muy acotado del período muestra que la búsqueda de eficiencia y eficacia se tradujo en una nueva ley de Educación Superior, (1995) y esto se visualiza en la redefinición del papel del estado en relación con la Educación Superior. Algunas investigaciones⁶ sostienen que el objetivo central de las políticas era cambiar la relación estado- universidad, en la medida que a partir de las mismas se ejerce un nuevo tipo de regulación, un control de carácter más indirecto y mediado por instituciones y programas. Estos con sus acciones darán curso a transformaciones que amplían las “capacidades del estado”, entre ellas se destacan aquellas tendientes a generar disciplinamiento y control como por ejemplo la creación de CONEAU, FOMECA y la redefinición de la Secretaria de Políticas Universitarias, (1993) y del Consejo Interuniversitario Nacional, etc.

⁶ Elaborado a partir de los análisis de CHIROLEU, A. Y IAZZETA, O. (2005). “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

Reseñas

Uno de los ejes sobre los cuales se asienta es la evaluación institucional, ésta da cuenta de acuerdo a los parámetros utilizados de una disminución de la calidad de las instituciones públicas y promueve por ello la ampliación de las instituciones de Educación Superior. La diversificación de las mismas y de las fuentes de financiamiento en el nivel superior da lugar a la expansión del sector privado en la Educación Superior en el sistema universitario y no universitario constituyendo circuitos de diferenciados y paralelos con reconocimiento similar en términos formales pero aun desiguales en términos reales.

Los procesos de evaluación se han incorporado naturalizando las políticas tendientes a la búsqueda de excelencia y equidad, sin avanzar profundamente en la transformación de sistema. En este sentido la ampliación de la matrícula implicó la inclusión de sectores sociales con una profunda heterogeneidad social y cultural que demandó al sector público atender sin contar con los recursos necesarios esta nueva situación, por lo que se generaron propuestas de inclusión más efectiva, a modo de ejemplo se pueden citar los proyectos de articulación escuela media-universidad. En paralelo esas mismas instituciones, universidades públicas, están sometidas a la nueva lógica de la evaluación y acreditación continua con distintos alcances y con instrumentos de diferente naturaleza.

II-La Formación Docente como objeto de las Políticas Públicas

La formación docente ha sido una continuidad en las universidades en Argentina a lo largo del siglo XX, según los datos que aportan Krichesky y Benchimol, (2005), de las 36 universidades nacionales 28 tienen profesorado; y de las 41 privadas sólo 26. La universidad ha tenido una presencia sostenida en la formación de docentes para el nivel medio y las características que adquiere la formación en ellas es singular no obstante pueden encontrarse ciertas recurrencias.

Singular en la medida que coexisten propuestas curriculares diversas, titulaciones distintas y marcos institucionales variados.

La recurrencia está en el carácter “academicista” que adquiere el trayecto de formación, éste está presente según las investigaciones de Krichesky, (2009), desde los inicios de la escuela media en Argentina, que data de los primeros colegios nacionales de 1863 cuyos primeros profesores eran profesionales sin preparación pedagógica.

Se configura de este modo una tradición que se constituye en una permanencia caracterizada por la importancia y centralidad de un saber disciplinar consolidado. Es decir, este conocimiento-objeto de transmisión- es moldeado por los expertos y transmitido por los docentes con mayor solvencia si se maneja en profundidad el mismo, los problemas -de existir- estaban en el escaso o poco dominio ya que se considera innecesario la presencia del saber pedagógico, saber es tener dominio sobre la materia que se va a enseñar ya que es ése el saber que se constituye en base para la acción de la tarea de enseñar en la escuela secundaria.

A pesar de que a lo largo del siglo XX se crearon instituciones específicas, (de formación de docentes para el nivel secundario), no universitarias en las que se reconoce y otorga un lugar al trayecto de formación pedagógica, la tradición academicista emerge como una marca y sella el proceso de formación, van por sendas paralelas tienen lógicas propias con escasa articulación.

Si bien como se ha planteado en tiempos de reforma la formación docente no estuvo al margen de los cambios, los mismos no han impactado de la misma manera en las agencias de formación, no universitarias y universitarias.

En las primeras, se incorporan trayectos de formación general, disciplinar y pedagógico-didáctico y promueven espacios de articulación entre los mismos, siendo muy heterogénea la evaluación del impacto en los procesos de formación.

Reseñas

En las instituciones universitarias de formación docente los cambios no logran transformar la tradición academicista, a pesar de las innovaciones, los profesorados resultan una oferta más que se cursa a la par de la licenciatura. En cierta medida esta permanencia hace que resulte compleja la tarea de analizar, reflexionar e investigar el lugar de los saberes necesarios en los procesos de formación de docentes para el nivel secundario. Este nivel que se constituye en el espacio de práctica de los docentes se ha transformado profundamente y requiere de nuevos agentes con un renovado proceso de formación que articule campos del saber disciplinar, pedagógico-didáctico, institucional y contextual.

Los cambios en la escuela secundaria, nivel para el que formamos docentes, obliga a repensar necesariamente los procesos de formación de profesores. Se formula dentro de una política, un proyecto específico, el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Éste promueve la articulación del INFOD⁷ y de la SPU⁸ en la medida que se convoca a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales para trabajar de manera conjunta.

El objetivo es revalorizar y reposicionar la formación docente, tanto la inicial como la continua, en la medida que se considera constituyente para asumir los desafíos de las nuevas maneras de escolarización que implica la inclusión universal para un nivel que tradicionalmente se caracterizaba por el elitismo. De este modo la redefinición de la equidad y de la calidad en el marco del derecho a la educación y la construcción de la ciudadanía implica necesariamente la búsqueda de mayores niveles de cobertura.

La propuesta de trabajo consta de varias etapas, una de las cuáles es la elaboración de un documento que se constituya en una de las herramientas para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la

⁷ Instituto Nacional de Formación Docente

⁸ Secretaria de Políticas Universitarias

formación. Esta etapa a su vez consta de tres fases, la primera se centra en la convocatoria⁹ y selección de coordinadores y equipos disciplinares; la segunda lo hace en la producción colaborativa de un documento de trabajo y la tercera finalmente lo hará en la ampliación de la discusión a otros agentes de la formación docente.

La conformación de los equipos se realizó a partir de una amplia convocatoria a las instituciones formadoras a nivel nacional, tanto de las universidades como de los institutos superiores de formación docente de cada jurisdicción. La postulación estuvo a cargo de cada una de las agencias formadoras a partir de perfiles elaborados por la comisión que evaluaba y seleccionaba a los especialistas. Los criterios explicitados planteaban como importante la trayectoria en instituciones de formación docente, no necesariamente en disciplinas vinculadas al trayecto pedagógico sino más bien que compartieran la experiencia de trayectos disciplinares y pedagógico- didácticos. Se trataba de formar equipos con pluralidad y diversidad de voces, recorridos y pertenencias institucionales.

El trabajo se organizó en una modalidad que combinaba encuentros presenciales y virtuales. Los primeros asumieron la forma de talleres intensivos elaborando cada equipo de área un cronograma y dispositivo de producción. Los virtuales fueron consensuados por los miembros de cada equipo de acuerdo a las posibilidades y limitaciones de cada uno de ellos.

El encuadre¹⁰ desde el cual se propone la producción tiene en cuenta ciertos temas que se ponen en cuestión en la formación inicial ¿en qué

⁹ Cabe aclarar que las convocatorias se realizan por áreas de conocimiento. En el período mayo- diciembre de 2009 fue el área de Matemática, Física, Química y Biología, cuyo documento se presentó oficialmente en mes de marzo del corriente año. La otra convocatoria focaliza en Lengua, Geografía e Historia y se realizó en diciembre 2009.

¹⁰ El encuadre se reconstruye a partir de los talleres intensivos en los encuentros presenciales del mes de diciembre, marzo y junio a cargo de la Coordinadora del Proyecto, Dra. Paula Pogré.

Reseñas

tipo de institución formarse? ¿cuál es la duración de la formación más adecuada? ¿cuáles son los contenidos de la formación más pertinentes y/o relevantes? ¿de qué modo se constituye la relación entre teoría y práctica? ¿de qué manera se abordan los problemas de la “práctica docente”? ¿cuál es la relación entre contenidos disciplinares y pedagógicos? ¿quiénes son los “nuevos estudiantes”?

Sin embargo, también supone ciertos acuerdos acerca de la formación docente. Ésta está signada por las propias experiencias que como alumno transita el futuro docente; se inicia en el ingreso a la institución formadora, continúa en el proceso de socialización profesional y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional. Se necesita formar un docente autónomo, colaborativo en condiciones de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Se propone la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. La superación de un modelo centrado fundamentalmente en la transmisión de conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza.

En relación a la ciencia cognitiva se procura atender a la complejidad constituyéndose en una alternativa a la simplicidad y el reduccionismo que caracterizan al aprendizaje. Así como promover al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo y un abordaje de la inteligencia desde la multidimensionalidad más que como una cantidad medible.

Esta propuesta de formación se sustenta en la denominada Enseñanza para la Comprensión¹¹ que promueve la superación del denominado pensamiento pobre y conocimiento frágil. Comprender se define, coin-

¹¹ Esta forma de entender la enseñanza reconoce como referentes teóricos a David Perkins, (*La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, 1992), Howard Gardner, (*Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, 1980), y Vito Perrone, (*A letter to teachers: reflections on schooling and the art of teaching*, 1991) en el marco del Proyecto Cero de Harvard.

ciendo con Perkins, como la “*habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, a partir de lo que uno sabe*”, (2005:70). Se sostiene sobre la base del desarrollo activo, es decir la capacidad para el desenvolvimiento de un desempeño flexible. De esta manera en la noción de desempeño se recupera la dimensión sustantiva, activa, en la medida que la misma implica actividades que den cuenta de lo que se puede realizar.

Pensar la formación desde esta propuesta en las instituciones, es “*pensarlas*” como instituciones formadoras que sean capaces de crear condiciones para aprender de múltiples maneras haciendo foco en el aprendizaje. El eje está puesto en aprender. Pero, ¿qué es lo que realmente deben comprender los futuros profesores en su formación inicial? Para ello se necesita reflexionar en torno a: ¿Qué creen comprender muy bien en el área o disciplina en la que se formó? ¿Cómo construyó esa comprensión?, ¿Cómo sabe que lo comprende?

La Comprensión, como decíamos en párrafos anteriores, debe entenderse como la posibilidad de pensar, sentir y actuar flexiblemente. El aprendizaje para la comprensión se produce por medio de un compromiso reflexivo con *desempeños de comprensión* que se presentan como un desafío. Los nuevos desempeños de comprensión se producen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional/ social. Aprender para la comprensión exige una cadena de desempeños de comprensión variados y de diferente complejidad.

Los desempeños de comprensión son aquellas actividades que requieren que los alumnos usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas actividades los estudiantes reconfiguran, expanden y construyen a partir de los conocimientos previos y por lo tanto ayudan tanto a construir como a demostrar comprensión.

Cabe preguntarse entonces, ¿qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar?, ¿Cómo sé que están construyendo comprensión? ¿Cómo saben ellos y sabemos los docentes formadores que lo comprenden? Se necesita atender lo que los

expertos consideran relevante en cada campo, así como también analizar la historia de cada disciplina para reconocer los distintos posicionamientos y los diversos modos en los que se realiza la producción, legitimación y comunicación de conocimiento.

La naturaleza de la comprensión implica reconocer la multiplicidad de las dimensiones presentes en cada dominio. Entre ellas: la de los contenidos, que refiere a los conocimientos del área o disciplina; la del método, que da cuenta de los modos de construcción y validación del conocimiento y está regido por reglas y procedimientos rigurosos encuadrados en un paradigma o tradición; la de los propósitos, es decir, aquella que explicita las finalidades que se juegan en la comprensión, para este caso, la necesaria relación entre el hacer y la reflexión. Finalmente, la de los lenguajes o sistemas simbólicos propios de cada área y que dan a conocer lo que es ese conocimiento. La comprensión se profundiza en la medida que sostenga e intensifique la capacidad para usar el conocimiento en todas las dimensiones.

La comprensión pensada como un enmarque para la formación docente también puede ser interpelada a partir de preguntas, entre ellas pueden rescatarse por su relevancia: ¿Qué aprender para poder enseñar? A lo que se responde que aprender para enseñar, implica ir más allá del qué, se requiere transitar experiencias múltiples de apropiación del conocimiento en sus múltiples dimensiones y la construcción de la práctica profesional.

III-Una propuesta a la discusión acerca de la Formación Inicial de Profesores de Historia para Nivel Secundario

La tarea de elaboración de un documento implicó un desafío, para el equipo¹² del área historia coordinado por un especialista, en la medida

¹² Conformado por cinco especialistas, formados disciplinarmente, Profesores que actualmente se desempeñan en ISFD, (2), y en Universidades Nacionales (3) miembros

que, por una parte, era indispensable construir un grupo de trabajo colaborativo lo que necesitó un tiempo de socialización y de reconocimiento para hacer posible una producción conjunta. Por otra parte, la elaboración de una producción, que explicita marcos conceptuales indispensables en la formación disciplinar y en las experiencias que hacen posible su apropiación, requiere de la articulación de posicionamientos epistemológicos y teórico-metodológicos. Tarea ardua que necesita de voluntad y de cultura del trabajo compartida, de apertura al diálogo y a la escucha atenta sin dejar de interpelarnos de manera continua.

La finalidad de la producción es aportar a las discusiones y debates para repensar la propuesta de formación inicial de profesores en Historia en las distintas agencias de formación docente. En este sentido el equipo lo expresa del siguiente modo:

“Esta propuesta lejos de constituir un diseño curricular, fue elaborada repensando las prácticas docentes sin caer en la enumeración detallada de asignaturas y horas de clase ni la prescripción de conocimientos disciplinares, con la salvedad de los que hemos presentado a modo de ejemplo para los enfoques sugeridos. Esto obedece a que la producción aquí presentada busca acentuar lo que significa, a nuestro criterio, comprender la disciplina, para que, en cada institución formadora, los equipos docentes, los especialistas y sus alumnos se involucren en la elaboración de diseños curriculares adecuados a cada contexto particular, y orientados a la historia que debe enseñarse en la educación secundaria del siglo XXI”¹³.

bros; coordinados por otra especialista que también está en la Universidad Nacional. La autora de este artículo forma parte del equipo.

¹³ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento.

La atención y tiempo se focalizaron en la construcción de ejes para la selección¹⁴ de los saberes que deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio. De este modo la propuesta se organizó en torno a tres núcleos, el *conocimiento histórico*, la *temporalidad y la espacialidad* en lo histórico, y los *hombres en sociedad*, este último constituido por una multiplicidad de relaciones que configuran las dimensiones de lo social, (política, económica, cultural y social). Éstos no implican un orden de tratamiento sino que son transversales en el trayecto de la formación inicial.

En este sentido nos parece que se constituye en un aporte, porque más que centrarse en el qué se trata de focalizar en los modos de abordaje, promoviendo la reflexión y análisis de las implicancias de estos procesos cognitivos así como también de los efectos de la asunción de posicionamientos y tomas de posición en el campo disciplinar y pedagógico-didáctico. Reconociendo que éste es uno de los aportes posibles, se destaca la necesidad de incorporar a la vez las distintas voces de los especialistas en cada una de las áreas del campo histórico y que de ninguna manera se intenta sustituirlas sino generar un espacio para el diálogo entre los diversos agentes que convergen en la formación docente. Esto se visualiza en lo siguiente:

“el respeto cabal a quienes son especialistas en diversos tiempos y espacios históricos condiciona la elección de un enfoque que prioriza, antes que los contenidos de la disciplina –los cuales, pueden cambiar y, sin duda, ameritan una capacitación continua y sistemática-, una forma de abordaje de los procesos históricos que opere como plataforma para el desarrollo del pensamiento crítico, capaz de evitar la simplificación y los esquematismos basados en espacios curriculares típicos, de ejes o ideas finalistas y excluyentes. Por el contrario, planteamos que los estudiantes deben tener la posibilidad de recorrer los caminos de búsqueda más

¹⁴ La explicitación de la propuesta se realiza en base a la versión preliminar septiembre 2010.

adecuados para alcanzar conocimientos profundos, complejos y coherentes sobre la realidad histórica estudiada, lo que, confiamos, llevará a la ampliación de las tradiciones históricas conocidas y a la apertura hacia la diversidad integral de los estudios históricos, y hacia las tradiciones alternativas.”¹⁵

Los núcleos reconocen el lugar de la historia en tanto disciplina académica, el papel crítico de la misma, siempre abierta a las controversias y tienden, por tanto, a potenciar la comprensión de los procesos históricos. Estos núcleos implican problemáticas propias de la realidad histórica que deberían formar parte de los espacios temáticos definidos en los diseños curriculares u organizaciones curriculares alternativas.

La organización de cada núcleo se plantea del siguiente modo, se aproximan algunas definiciones, se presenta un esquema conceptual y conjunto de preguntas que orientan su comprensión. Y se desagregan del siguiente modo:

- metas de aprendizaje, dan cuenta de los alcances y la profundidad de la comprensión esperada;
- experiencias de aprendizaje, a modo de sugerencias, una propuesta de acciones que posibiliten lograr comprensión y a dinamizar el proceso formativo;
- -matrices de evaluación, que explicitan lo que los estudiantes deberían hacer en tanto desempeños que posibilitarían desarrollar y demostrar una comprensión cada vez más profunda, a través de tres momentos de su formación: 1) al promediar el proceso formativo, 2) al finalizar éste, 3) en el comienzo de su ejercicio profesional.

El documento explicita de manera clara que refiere a la formación disciplinar sin embargo reconoce la necesidad de considerar la articulación

¹⁵ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento.

Reseñas

con la formación didáctica y en relación a ello se expresa lo siguiente: *“Es menester aclarar que, si bien el contenido de este documento refiere a la formación disciplinar, compromete sin duda la formación didáctica”*.¹⁶

Desde lo disciplinar se sostiene que la historia en tanto conocimiento comparte con los otros campos del saber las características de ser una construcción, de ser provisional y se especifica de la siguiente manera:

“la historia es un saber en construcción, en permanente movimiento y renovación, lo que hace que no podamos abarcar todo lo que han producido y producen los historiadores, (...) provisional porque no cuenta con una sola lectura del pasado que sea universalmente aceptada. Ello se produce, no en el sentido del relativismo que cuestiona toda proposición, sino en la convicción de que construimos conocimiento histórico, que siendo provisorio, dan cuenta de los múltiples e inagotables significados de la existencia humana, (...) que tiene sus propias reglas de producción y validación del conocimiento, (...) y (que) en el quehacer de los historiadores, alude a pasos metodológicos, a la formulación de problemas, de preguntas, de hipótesis, respuestas provisionales, de categorías de análisis a partir de fuentes, de formas de explicación y de comunicación.”¹⁷

A la vez se destaca la dimensión política del conocimiento histórico para el desarrollo de las competencias sociopolíticas y se expresa de la siguiente manera *“la historia, además de ser una construcción teórica con capacidad explicativa, implica un compromiso con el cambio social.”*¹⁸

Se propone para el estudio de las sociedades a través del tiempo una mirada relacional, procesual y conflictivista, que se constituya en una forma de abordaje de lo histórico. Se sostiene de esta manera que:

¹⁶ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

¹⁷ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

¹⁸ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

“las sociedades son entendidas como una trama de relaciones construidas históricamente en la que, a los fines de este análisis, podemos distinguir distintas dimensiones: la económica, la social, la política y la cultural. Considerando que cada una de ellas se integra en un proceso general, se articula mediante nexos complejos y dan cuenta de la realidad histórica como una totalidad. (...) Por otra parte, consideramos que este tipo de análisis permite reconocer tanto la capacidad creativa de los seres humanos como el condicionamiento de las estructuras sociales por ellos creadas. En este interjuego, valorizamos el nivel de la práctica y las conexiones entre estructuras, procesos y experiencias para abordar la historia de las sociedades en toda su complejidad”¹⁹

Constitutivas de esta forma de abordaje se encuentran las dimensiones referidas a lo temporo-espacial que son ejes articuladores para la comprensión de los procesos sociales. La temporalidad refiere al tiempo histórico, definido como un tiempo social. Es decir un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos contextos sociales o culturales. Y por tanto se puede hablar de tiempos superpuestos ó de la multiplicidad temporal. El equipo sostiene al respecto: “*La pluralidad del tiempo se expresa en cambios, continuidades, rupturas, permanencias, ritmos, duraciones. Su complejidad obedece a la complejidad de las sociedades y a sus redes de relaciones. El análisis histórico debe dar cuenta de toda esta gama de situaciones.*”²⁰

Se considera necesaria una continua reflexión sobre la naturaleza del tiempo histórico en la medida que resulta central para visibilizar la relación pasado y presente y promover la construcción explicaciones integrales que recuperan el acontecimiento singular –como unidad mínima que nos permite captar el movimiento–, y lo sitúan en un entramado más amplio y complejo de cambios y permanencias.

¹⁹ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

²⁰ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

La espacial es la otra dimensión clave que se considera para el abordaje y se define como el conjunto de relaciones resultantes de la articulación entre sociedad y naturaleza. En sentido se plantea al espacio como producto social y es sostenido de la siguiente manera: “*El producto de la relación entre sociedad y naturaleza es el espacio: a la vez resultado del trabajo de las sociedades a lo largo del tiempo como escenario de la vida social. El espacio no es “telón de fondo” de la sociedad, el lugar donde los hechos sociales se inscriben. Tampoco es una cosa que existe fuera de los individuos y se impone como algo inmutable y “natural”*”.²¹

Esta manera de entender lo espacial posibilita reconocer el espacio como constituyente de lo social y por lo tanto una construcción histórica. Asumiendo las palabras de Santos, “*el espacio humano (...) se reconoce en cualquier período histórico como el resultado de la producción. El acto de producir es asimismo un acto de producir espacio*” (1990: 178). De este modo el espacio se configura como herramienta para comprender y explicar la relación sociedad-naturaleza. Es decir, de qué manera ó cómo en cada momento histórico las sociedades se apropian de los elementos de la naturaleza que satisfacen sus necesidades. Este proceso es social porque implica a los agentes sociales y a la disponibilidad de recursos en una multiplicidad de relaciones, que adquieren un carácter social, político, económico y cultural que incluyen disputas, conflictos y contradicciones plasmadas en la organización del territorio y en la construcción de paisajes diferentes. El espacio contiene, en todos los casos, una dimensión temporal que tenemos que conocer a partir de una relación dinámica que es punto de partida para toda interpretación humana.

De manera muy acotada se ha tratado de presentar una propuesta para el debate acerca de la Formación Inicial de Profesores de Historia para Nivel Secundario.

²¹ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

A modo de cierre

En este artículo se partió del análisis de la Formación Docente como parte de la Educación Superior y de cómo se constituye en objeto de políticas públicas fundamentalmente en las últimas décadas. Se abordaron algunas de las cuestiones centrales para pensar la Formación Docente Inicial en el área Historia, específicamente la dirigida a los alumnos de la carrera de Historia, que realizan la opción por el profesorado.

Se reconocieron algunos elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial que hoy se están discutiendo a nivel nacional, sobre todo la política tendiente a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional. Y se focalizó en el encuadre, Enseñanza para la comprensión, en la propuesta y en los núcleos elaborados por el equipo de trabajo del área historia.

Y desde lo presentado en los tres núcleos, el del conocimiento histórico, el de las sociedades a través del tiempo y el de la temporalidad y la espacialidad inseparables de lo social, cabe preguntarse si los mismos pueden dar sustento al eje del proyecto marco que gira en torno a ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender?

Creemos que en parte sí, en la medida que intentan desde lo disciplinar la construcción de las estructuras semánticas y sintácticas de la disciplina. Y a la vez intentan avanzar, desde el marco en el que están propuestos en una forma de abordaje del núcleo sustantivo de la formación diferente, ya que posibilita la construcción de algunas herramientas para asumir los desafíos de la tarea docente.

Y cabe preguntarse entonces: ¿qué se legitima en este tipo de selecciones? A lo que se puede responder, aun de manera provisoria, que lo que se legitima es un saber que intenta articular los saberes disciplinares con la finalidad de la enseñanza de dichos saberes en un nivel, la Educación Superior, en un tipo particular de formación, la formación do-

cente. Es decir, asumir una configuración que posibilite la estructuración del “habitus docente”. Y esto sostenido desde lo que Bourdieu, plantea en la noción de habitus: “sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (1980: 58).

En este sentido sería necesario generar espacios tendientes a interpelar la trayectoria escolar que posibilite visibilizar cómo esas estructuras estructuradas estructurantes, han constituido un marco de percepción, cognición y apreciación del mundo, que sin duda significan el proceso de formación en el que se encuentran insertos. Esta posibilidad sería viable si se reflexiona acerca de los alcances y las implicancias que tiene la Formación Docente Inicial de Profesores para el Nivel Medio, que insistimos requiere de ese doble juego de relación entre la formación disciplinar y la pedagógica-didáctica. Este planteo puede visualizarse en el documento cuando se explicita que: *“la reflexión sobre las prácticas constituye un factor decisivo en la definición del quehacer del docente, donde la problematización, la desnaturalización y la interpelación de las siguientes cuestiones resultan fundamentales: el porqué y el para qué de la enseñanza de la historia; la selección de contenidos; la enseñanza de la historia como una disciplina y una práctica socio-histórica; los múltiples contextos y sus interrelaciones en los que toman forma los procesos de enseñanza; las nuevas culturas juveniles y sus consumos y formas de relacionarse con el conocimiento, (...). El posicionamiento que el futuro docente construya sobre el conocimiento histórico y su enseñanza en su formación inicial influirá en la manera en que lo acercará a los estudiantes del nivel secundario, y por lo tanto condicionará la forma en que estos últimos se apropien de él.”*²²

El otro interrogante que emerge hacia la propuesta se plantea del siguiente modo: ¿en este proceso de selección de saberes relevantes se intenta la invención de una nueva tradición? Posiblemente, en la medida que se propone superar antinomias en la Formación Docente: aquellas tradiciones más academicistas, que valoran el saber disciplinar y

²² Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

aquellas que enfatizan los saberes pedagógicos- didácticos. Sin embargo queda aún un extenso camino por recorrer para la consolidación de una nueva tradición. .

En relación a la última pregunta, ¿cómo se construye la legitimidad de la selección del campo recontextualizador oficial (el Estado) y del campo recontextualizador pedagógico (pedagogos, formadores de profesores, etc) (Bernstein, 1998), por razones de tiempo y espacio no ha podido ser abordada en profundidad y queda pendiente para futuras producciones.

Sin duda, que lo presentado hasta aquí es, por un lado, una propuesta de saberes que consideramos podría estar presente en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio, es una entre las alternativas posibles. Y por otro lado, la ofrecemos para el debate en un espacio de diálogo con colegas que comparten el interés por la formación docente.

Bibliografía

- AGUILAR VILLANUEVA, (1993). *Problemas Públicos y agenda de gobierno*. Porrúa. México.
- BOURDIEU, P, (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México.
- CHIROLEU, A. (2005). “La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de la democracia (1983-2003)”, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
- CHIROLEU, A. Y IAZZETA, O. (2005). “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y*

Reseñas

Brasil. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

DIKER, G y TERIGI, F, (2008). *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

KRICHESKY, G y BENCHIMOL, K. (2005). “Universidad y formación docente: la interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico. Un estudio de caso”, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

PERKINS, D. (2005). ¿Qué es la comprensión?, en STONE WISKE, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vínculos entre la investigación y la práctica*. Paidós. Buenos Aires.

STONE WISKE, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vínculos entre la investigación y la práctica*. Paidós. Buenos Aires.

Documento versión preliminar, septiembre, 2010, Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área Historia. Inédito de circulación interna.

Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia¹.

Beatriz Aisenberg²

RESUMEN:

En el artículo se reseñan algunas investigaciones en Didáctica de la Historia que estudian el aprendizaje, tomando como foco de análisis las relaciones y tensiones entre la enseñanza y el aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. La reseña incluye dos tipos de investigaciones: por un lado, las que estudian la enseñanza usual desde un enfoque puramente descriptivo-interpretativo y, por otro lado, las investigaciones que, además, tienen intencionalidad e intervención didáctica -es decir, buscan poner en juego condiciones didácticas que contribuirían a promover el aprendizaje de contenidos de Historia. Los resultados de las investigaciones reseñadas ponen de manifiesto la relevancia que tienen, para el aprendizaje de conceptos y de explicaciones, tanto el conocimiento específico sobre las situaciones históricas en estudio que se pone a disposición de los alumnos como el tipo de trabajo intelectual que promueven las condiciones didácticas.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de la historia, aprendizaje de la Historia, investigación didáctica.

¹ Este artículo constituye una reformulación de la ponencia *¿Qué aprenden los alumnos en clases de Historia?* presentada en las II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia. UNSA-APEHUN, 2010. Es una producción realizada en el marco del Proyecto Ubacyt F 085 codirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. (Instituto en Ciencias de la Educación. F.F.yL., Universidad de Buenos Aires).

² Investigadora UBA

ABSTRACT:

The article provides an overview of some research in Didactics of history studying learning, taking as focus of analysis the relations and tensions between the teaching and learning of facts, concepts and explanations. The review includes two types of research: on the one hand, which studied the usual teaching purely descriptivo-interpretativo perspective and, on the other hand, investigations, also with intentionality and educational intervention-i.e. seek to bring into play educational conditions that would help to promote the learning of history contents. The results of the above-described investigations reveal the relevance that have, for learning concepts and explanations, both specific knowledge about the historical situations in study that puts at the disposal of students as the kind of intellectual work that promote the teaching conditions.

History teaching, History learning processes, didactics research.

Introducción

Hace aproximadamente tres décadas comenzó a conformarse en Francia -en el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas – un campo de investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales. Las primeras investigaciones realizadas tomaron como objeto la enseñanza usual -desde un enfoque descriptivo interpretativo, que podemos considerar similar al de la etnografía educativa. Estas investigaciones, además de confirmar el ya consabido y tan criticado carácter fáctico de los contenidos escolares, muestran de modo contundente que el trabajo intelectual promovido en los alumnos por la enseñanza es básicamente el de identificar y reproducir información (Audigier y Basuyau, 1987). A partir de allí se desarrollaron múltiples investigaciones didácticas vinculadas con la preocupación por instalar en las asignaturas histórico-sociales la enseñanza de conceptos y de explicaciones.

En este trabajo reseñaremos algunas de estas investigaciones (incluyendo las realizadas por nuestro equipo) tomando como foco de análisis las *relaciones y tensiones entre la enseñanza y el aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones*.

Enseñanza de la Historia, desde la perspectiva del cambio conceptual.

A fines de los '80, en el instituto francés ya mencionado, se inicia un conjunto de investigaciones con el propósito de estudiar cómo promover el aprendizaje de conceptos en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Se trata de investigaciones que, además del enfoque descriptivo-interpretativo, incluyen intencionalidad e intervención didáctica: es decir, los investigadores participan, en distinto grado y de distintas formas, en la elaboración e implementación de los proyectos de enseñanza en estudio.

Una de estas investigaciones -coordinada por Simone Guyon, Marie-José Mousseau y Nicole Tutiaux-Guillon (1991, 1993)- estudia la construcción del concepto de *nación* en clases de Historia, en el nivel medio³. Más específicamente, esta investigación se propuso determinar las representaciones dominantes de los alumnos, su validez, sus diferencias en relación con el contenido científico y, sobre todo, se propuso identificar qué obstáculos limitan la construcción de este concepto para elaborar procedimientos que ayuden a los alumnos a superarlos (Guyon, Mousseau y Tutiaux Guillon; 1991, 1993). Para ello, las investigadoras elaboran un proyecto de enseñanza con una estructura similar a las propuestas de cambio conceptual en ciencias naturales que, básicamente, se desarrolla del siguiente modo.

³ La investigación desarrolla los trabajos de campo con alumnos de 13 a 17 años (desde 4° de Collège a 1° de Lycée).

Reseñas

En una primera etapa, se indagan las representaciones de los alumnos sobre la *nación*. Se analizan estas representaciones y se caracterizan las consideradas como obstáculos; es decir, las ideas de los alumnos sobre la nación que pueden operar como trabas para el aprendizaje del concepto. Se trata de representaciones sociales -en algunos casos generadas o fortalecidas en aprendizajes escolares- que constituyen una dificultad para la apropiación de un saber considerado válido.

La representación-obstáculo que encuentran en los alumnos con mayor frecuencia -y la más deformante- es la idea de *nación eterna*. Según esta concepción, la nación es natural por esencia, es invariante -es decir, la nación no tiene historia o atraviesa la historia sin cambios; además, el territorio es considerado un componente primordial desde los puntos de vista cronológico, lógico y ontológico. Otras representaciones-obstáculos que también encuentran en la indagación realizada son las de *nación armonía* y de *nación especie*. Resulta interesante la hipótesis de las investigadoras, según la cual las representaciones-obstáculos en ciencias sociales son modelos simplificadores que subestiman la capacidad de cambio de las sociedades, que no diferencian valores y conocimiento, ni el orden natural del social.

En una segunda etapa del trabajo de campo, se despliega una propuesta de enseñanza basada en el modelo de *situación problema*: para lograr que los alumnos modifiquen y enriquezcan sus representaciones de *nación*, se les propone que analicen situaciones históricas para las cuales la representación de nación que ellos tienen es insuficiente; con lo cual, para entender dichas situaciones históricas los alumnos tendrían que modificar (enriquecer) sus representaciones iniciales⁴.

En nuestros términos, las situaciones históricas propuestas constituirían *contenidos potencialmente contra-argumentadores* de las representaciones obs-

⁴ Esta conceptualización de *situación problema* tiene su origen en la Didáctica de la Matemática (Charnay, 1988).

táculo de las cuales parten los alumnos (Aisenberg, 1998). Es decir, se trata de situaciones históricas referidas a naciones caracterizadas por atributos, componentes y relaciones que no “encajan” en las representaciones de nación que tienen los alumnos (no “encajan” porque tienen aspectos diferentes o directamente contradictorios). Veamos algunos ejemplos de las situaciones históricas tomadas como contenidos:

- el caso de los checos entre 1848 y 1913, que pone de relieve la construcción de una nación, con lo cual contra-argumenta la idea de que “la nación no tiene historia”.
- la Independencia de E.E.U.U.; es un caso de constitución de una nación, que contra-argumenta la idea de que para que haya nación es preciso tener una larga vida compartida, vinculada a la representación de nación eterna.
- el caso de los judíos de Europa central entre 1880 y 1933, contra argumenta la idea de que una nación no existe sin vivir en su territorio.

Las autoras realizan un análisis sumamente exhaustivo de los contenidos, de las situaciones didácticas, de los registros de los trabajos grupales en clase y de las producciones de los alumnos. Reseñamos a continuación apenas algunos aspectos de los resultados, en función de nuestro foco de análisis.

Básicamente, las investigadoras encuentran que los alumnos van construyendo representaciones de nación cada vez más complejas y pertinentes; es decir, se van aproximando al concepto que se quiere enseñar, incorporando nuevos atributos y sus relaciones, y logrando así un enriquecimiento de su trama conceptual.

Las investigadoras señalan, en primer lugar, que *el progreso intelectual se manifiesta por una fisura en la representación-obstáculo*. Por ejemplo, alumnos que parten de la idea de “nación eterna” hacen intervenciones que dan cuenta de que están entendiendo la nación como una construcción histórica y no como algo dado. Las fisuras se observan en cambios del

Reseñas

punto de vista desde el que los alumnos analizan una situación, que muestra que la representación inicial fue modificada. El progreso supone ir abriendo la gama de situaciones que abarca el concepto.

En segundo lugar, las didactas subrayan que casi no encuentran situaciones que den cuenta de conflictos cognitivos. Esto las lleva a diferenciar entre *obstáculo precario* y *obstáculo resistente*, siendo que para superar un obstáculo precario no es preciso atravesar un conflicto. En relación con esta cuestión, señalan que la construcción de conceptos es progresiva y compleja, que no supone necesariamente cambios bruscos. Un concepto no se aprende “de golpe”, razón por la cual los errores en el proceso de aprendizaje son inevitables.

De la investigación que acabamos de reseñar nos interesa subrayar que *los alumnos avanzan en la construcción de un concepto complejo a partir del análisis de las situaciones históricas que, en sí mismas, son contenidos fácticos*: son recortes de historias de diferentes naciones. Se busca enseñar el concepto de nación, pero en la enseñanza no se define ni explica qué es la nación, no se lee ni sistematiza un desarrollo declarativo del concepto que se pretende enseñar...; esta sistematización se realiza recién como cierre del proyecto, cuando los alumnos ya modificaron sus representaciones iniciales. Al respecto, cabe remarcar dos cuestiones. La primera está dada por las características de estos contenidos fácticos que los hacen potentes para promover la conceptualización: son situaciones históricas que despliegan atributos y relaciones del concepto de nación que contra argumentan las representaciones obstáculo de los alumnos. La segunda cuestión la planteamos por medio de un interrogante: ¿Qué tipo de trabajo intelectual se promueve para que los alumnos avancen en la construcción conceptual al interactuar con contenidos fácticos?. Daremos algunas pistas sobre esta cuestión a lo largo del trabajo.

Aprendizaje de conceptos en la enseñanza usual de la Historia.

En los '90, Nicole Lautier desarrolla una investigación descriptivo-interpretativa sobre qué se enseña y qué se aprende de Historia en la enseñanza usual de la escuela media, en Francia. Esta investigadora despliega un trabajo de campo muy amplio, que incluye entrevistas a docentes y a alumnos, y el análisis de producciones escritas de alumnos (Lautier, 1997). Ella constata un progreso global en los alumnos entre el *collège* y el *lycée* (=de los 11 a los 18 años) en su capacidad de pensar la historia en términos cada vez menos familiares, y en la formalización de los conceptos, aunque remarca que existe una notable heterogeneidad entre los alumnos –hay ritmos y avances muy diferentes- (Lautier, 2006). Si bien sostiene que es difícil aislar lo que los alumnos aprenden en la escuela (respecto de lo que aprenden a través de los medios de comunicación, o en conversaciones familiares), en los progresos conceptuales que caracteriza pueden rastrearse marcas de los contenidos escolares que habitualmente se enseñan en Francia. Esto se observa, por ejemplo, en el análisis que desarrolla de la apropiación del concepto de monarquía. Los alumnos más jóvenes y los “menos sabios” definen la monarquía por la idea de la totalidad de poderes y por la idea de la concentración de esos poderes en un solo individuo. Estos dos atributos, totalidad y unicidad (“alguien que tiene todos los poderes”) son entonces reunidos por la mayoría de los alumnos bajo la denominación de monarquía absoluta. El ejemplo más citado es sin duda Luis XIV. Por su parte, los más grandes y ‘sabios’ introducen la idea de varias formas de monarquía movilizándolo una comparación con Inglaterra. Esta comparación asegura la apropiación de otro tipo de monarquía, el modelo parlamentario -lo cual guarda relación con contenidos enseñados. Algunos alumnos, inclusive, pueden introducir conocimientos más matizados complejizando los atributos y distinguiendo similitudes y diferencias, o haciendo referencia a la temporalidad para contextualizar las situaciones y establecer la distinción entre los diferentes tipos de monarquías existentes. Pero solo una minoría de alumnos moviliza este

Reseñas

razonamiento comparativo controlando su uso hasta grados elevados de generalización (Lautier, 2006).

Otra investigación, realizada por Deleplace y Niclot (2005) toma específicamente por objeto el aprendizaje de conceptos en alumnos de secundaria, también en Francia. Estos didactas se preguntan si en la enseñanza usual de la Historia y de la Geografía los alumnos aprenden conceptos, a pesar de que el fuerte de los programas sean contenidos fácticos, y de que las investigaciones muestran que las actividades intelectuales privilegiadas en la enseñanza son la identificación y reproducción de información.

Los investigadores sostienen la hipótesis de que la enseñanza de hechos va movilizando en los alumnos reiteradamente los mismos conceptos o ideas abstractas: en la medida en que cada vez se ven hechos o ejemplos nuevos, estos conceptos o ideas abstractas se van enriqueciendo y van conformando marcos de referencia para comprender el mundo.

Deleplace y Niclot seleccionaron conceptos centrales en los programas de Historia y Geografía⁵ y pidieron a alumnos de distintos niveles del secundario (de 12 a 18 años) que escriban explicando qué es para ellos cada uno de los conceptos.

En esta indagación, los investigadores sostienen que constatan un verdadero aprendizaje escolar conceptual. Veamos la progresión que caracterizan en la construcción del concepto *Revolución*, ligada a los casos de revoluciones que se enseñan en la escuela francesa⁶. Los alumnos más pequeños, o bien cuentan la Revolución Francesa, quedándose en el relato del hecho singular; o intentan dar una definición poniendo en

⁵ Los conceptos objeto de la investigación son *revolución, estado, paisaje y organización del espacio*.

⁶ En los programas figuran como temas Revolución Neolítica, Revolución Francesa, Revolución Industrial y Revolución Rusa.

juego un *concepto próximo* que tienen vinculado a violencia, que es el de guerra. En cambio, los alumnos de 14-15 años escriben referencias más precisas a la Revolución Francesa y a la Revolución Industrial; y en sus producciones ya no se observa la asociación con el concepto de *guerra*, sino con la idea de *rebelión: una revolución es oponerse a algo*. Por último, en los alumnos de años más avanzados encuentran la idea de revolución como transformación y cambio, en consonancia con la forma de tratarlo en los programas y textos escolares. Además, progresivamente, los alumnos van siendo capaces de producir textos cada vez más distanciados de las vivencias cotidianas y con argumentaciones cada vez más complejas, integrando saberes adquiridos en la escuela. Pueden también citar un número creciente de atributos sobre cada uno de los conceptos a medida que avanzan en la escolaridad.

Según los investigadores, los resultados obtenidos muestran que, aunque la Historia y la Geografía escolar se centren en contenidos fácticos, generan en los alumnos aprendizajes conceptuales, que ellos no se limitan a repetir hechos o nombres. Sin embargo, por un lado señalan que existe una gran heterogeneidad en los aprendizajes de distintos alumnos; y, por otro lado, que no encuentran el mismo tipo de progresión para los cuatro conceptos estudiados.

En relación con estas investigaciones, remarcamos las siguientes ideas:

En primer lugar, aunque los contenidos escolares de Historia y Geografía sean fundamentalmente hechos y descripciones, *si los alumnos aprenden algo de ellos*⁷, entonces avanzan en la construcción de conceptos... Y esto es por la naturaleza del proceso de aprendizaje: si los alumnos aprenden algo de los hechos enseñados es porque les otorgan sentido —es decir, los asimilan— desde sus esquemas conceptuales; la contracara de la asi-

⁷ Partimos de una concepción del aprendizaje que supone una construcción significativa; entendemos que la repetición memorística para un ejercicio o evaluación escolar no es aprendizaje.

milación es la modificación de los propios esquemas conceptuales, que de este modo se van enriqueciendo. Entendemos que estos esquemas constituyen la base para construir conceptos sistematizados.

En segundo lugar, el conocimiento de hechos y descripciones es necesario para la construcción de conceptos. De acuerdo con las investigadoras ya citadas, para enriquecer un concepto, para cargarlo de sentido, es fundamental conocer numerosas situaciones históricas o socio-económicas para las cuales el concepto es pertinente. En las disciplinas sociales, el uso de conceptos y su adquisición progresiva se inscriben en el análisis de situaciones precisamente localizadas, fechadas, “tejidas” de hechos (Guyon, Mousseau y Tutiaux Guillon, 1993). En otras palabras: los hechos son el soporte para la conceptualización e, inversamente, manejar un concepto permite leer situaciones socio históricas.

En tercer lugar, reducir la enseñanza a la presentación de hechos y descripciones es insuficiente. Los investigadores remarcan la heterogeneidad en los aprendizajes logrados por los alumnos, y Lautier (2001, 2006) subraya que son hartos insuficientes en relación con los propósitos de la enseñanza de la Historia. En nuestras palabras: la enseñanza usual de la Historia no ofrece oportunidades para que todos los alumnos avancen en la construcción de conceptos.

Por último, y en relación con los límites de la enseñanza usual, ponemos en primer plano los siguientes interrogantes, que más adelante retomaremos: ¿qué trabajo intelectual se promueve desde la enseñanza? ¿es un trabajo compatible con la construcción de conocimiento social o histórico?

Hacia la reconstrucción y explicación de hechos históricos.

Hasta ahora nos hemos referido al aprendizaje de conceptos... Los historiadores utilizan múltiples conceptos de diferentes Ciencias Sociales y también construyen algunos conceptos propios de la Historia, que tienen sus particularidades (Prost, 1996). Sin embargo, el conocimiento

histórico consiste fundamentalmente en reconstrucciones y explicaciones de hechos y procesos históricos singulares. ¿Cómo se construye este conocimiento? ¿Qué trabajo intelectual requiere?

Lautier (2001) señala que existe un continuum entre los procesos del novato y del historiador para construir conocimiento histórico. Al igual que el historiador Prost (1996)⁸, sostiene que no hay diferencias fundamentales en los procesos comprometidos, que la diferencia radica en la gestión de la distancia, es decir: lo que distingue al novato del historiador es el grado de rigor y de control en las operaciones involucradas en la construcción de conocimiento. A título de hipótesis didáctica, para que los alumnos alcancen un saber más formalizado, Lautier propone promover en el aula operaciones vinculadas a los modos de distanciamiento del proceso de trabajo del historiador; se refiere con ello a las siguientes operaciones: la crítica de fuentes, la construcción de periodizaciones, el control del razonamiento analógico - y la construcción de entidades históricas (Lautier 2001). Cariou, discípulo de Lautier, desarrolló una investigación -con intervención didáctica- que estudia proyectos de enseñanza centrados en promover en los alumnos el control del razonamiento analógico (operación que contribuye a evitar anacronismos); los resultados obtenidos parecen validar la fecundidad de esta propuesta (Cariou, 2006).

Por nuestra parte, estamos abocados a dilucidar las relaciones entre la lectura y el aprendizaje escolar de la Historia. En tanto la lectura es una

⁸ Prost sostiene que desde el punto de vista lógico, la explicación del historiador no difiere de la del hombre de la calle. Entiende que no hay un método histórico sino un método crítico que permite establecer con rigor hechos para validar las hipótesis del historiador. Pero la explicación histórica es la misma que todos practicamos cotidianamente, el historiador aplica al pasado tipos de explicación que le permitieron comprender situaciones o hechos que él vivió. Basándose en Collingwood, Prost afirma que para aceptar o rechazar explicaciones que le proponen sus fuentes, el historiador se basa en su propia experiencia de mundo y de vida en sociedad, que le enseñaron que ciertas cosas pasan y otras no (Prost, 1996).

actividad básica para la construcción del conocimiento histórico, buscamos aproximarnos a este proceso a partir de las reconstrucciones que realizan los alumnos de las situaciones históricas desplegadas en los textos.

Ahora bien, sabemos que la conjunción entre lectura y aprendizaje no es frecuente en la realidad escolar; si bien el trabajo con textos ocupa un lugar central en la enseñanza de la Historia, muchos alumnos no aprenden Historia leyendo. Diversas investigaciones didácticas mostraron la desnaturalización que sufre la lectura en la escuela (Lerner, 2001): mientras que en las prácticas sociales leer es construir significado, en la escuela “leer es responder preguntas” (Guernier, 1999; Solé, 1994); el trabajo intelectual que en general se promueve con los textos es localizar y reproducir partes del texto – lo cual muchas veces se puede hacer sin comprender. Son prácticas que poco tienen que ver con la construcción de conocimiento, y hasta es discutible que sean prácticas de lectura....

Desde el año 2000 venimos desarrollando una investigación didáctica sobre la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009), uno de cuyos objetivos es el de conceptualizar condiciones para la que lectura en las clases de Historia contribuya a que los alumnos aprendan Historia leyendo.

Buscamos instalar la lectura como un trabajo intelectual de reconstrucción de las problemáticas y explicaciones históricas desplegadas en los textos. De acuerdo con Audigier, “La comprensión de la Historia depende de la capacidad del individuo de ‘entrar’ en el texto, o por intermedio del texto, en el mundo, las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias de los cuales habla el texto. Una de las dificultades de la enseñanza de la Historia reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir esos mundos y que los alumnos los construyan en su pensamiento” (Audigier, 2003).

Nuestros trabajos de campo de los últimos años, con alumnos de sexto a noveno año, están centrados en la enseñanza de la explicación en Historia a través de la lectura. Hemos conceptualizado condiciones didácticas para promover un trabajo de reconstrucción de las explicaciones históricas desplegadas en textos. Se trata de condiciones que contribuyen a que se concrete en el aula la conjunción entre lectura y aprendizaje. Efectivamente, a través de la lectura de textos que despliegan distintas explicaciones sobre la brusca caída demográfica en América a partir de la conquista española, se ha logrado que la mayoría de los alumnos se aproximen a una explicación multicausal y a la idea de la existencia de diferentes posturas sobre la misma problemática histórica (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, y Lerner; 2008; Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, y Olgún, 2009).

Lejos de la clásica tarea de reproducción mecánica de información de los textos, encontramos claros indicadores de un trabajo de lectura que supone operaciones intelectuales de reconstrucción, que da cuenta de un involucramiento de los alumnos como sujetos, tanto a nivel cognitivo como afectivo. Tal como hemos señalado en las publicaciones recién citadas, nos referimos a indicadores como los siguientes:

- los alumnos elaboran inferencias e interrelaciones que les permiten reconstruir entramados explicativos que van más allá de la información explicitada en los textos.
- los alumnos se muestran conmovidos, sorprendidos y fuertemente impactados por las situaciones históricas caracterizadas en los textos.
- algunos alumnos interpelan al autor de un texto: *“dice que no fueron las matanzas, pero en realidad son distintas formas de matanzas”*.
- los alumnos formulan interrogantes espontáneamente en la discusión sobre el contenido de los textos (*“¿los españoles trajeron las enfermedades a propósito, para que se mueran los aborígenes?”*; *“Yo lo que no entiendo: si el Imperio Inca y el Azteca tenían mayor gente que los españoles y tenían enfermedades diferentes (...) ¿por qué los españoles contagiaron a todos los indígenas y no los indígenas a los españoles?”*)

Los resultados obtenidos en nuestro recorrido ponen de relieve:

- la importancia de la información específica en el aprendizaje de la explicación histórica: “...la posibilidad de establecer relaciones causales complejas se encuentra estrechamente vinculada al conocimiento del contenido histórico específico” (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Lerner, 2008).
- que la lectura en el aula puede recuperar su naturaleza y jugar un rol relevante en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia. Inclusive, bajo ciertas condiciones, la lectura puede contribuir a la enseñanza sobre las características del conocimiento histórico (Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, y Olgúin, 2009; Aisenberg, 2010).

Hechos y descripciones, al servicio de la conceptualización y de la explicación.

Compartimos la preocupación por centrar la enseñanza de la Historia en la construcción de explicaciones y de herramientas conceptuales para comprender el mundo social y para participar en él. Pero nos preocupa una *condena* o desvalorización extrema de los contenidos fácticos que continúa vigente: en diferentes producciones sobre la enseñanza, los hechos y las descripciones siguen desprestigiados, se los menciona con una valoración negativa.

Entendemos que, si no matizamos esta idea, corremos el riesgo de empobrecer la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. No estamos ante contraposiciones excluyentes, al modo de “hechos versus conceptos” o “descripción versus explicación”. Tanto para construir conceptos como para comprender y reconstruir problemáticas y explicaciones históricas complejas es preciso contar con mucho conocimiento específico sobre hechos y con descripciones analíticas *-densas-* de las

situaciones sociales; además, los hechos históricos no son “datos” sino reconstrucciones complejas. Para que los alumnos aprendan historia tenemos que ofrecerles textos con despliegues generosos en la caracterización de aspectos de las distintas dimensiones de un hecho histórico -o de una situación social- y en la explicitación de sus interrelaciones. En contrapartida, habitualmente los textos escolares traen textos cada vez más breves y fragmentados. Además, encontramos en la escuela una resistencia a los textos largos, porque se los considera más difíciles que los textos breves. Sin embargo, en muchos casos un texto largo, con riqueza en la descripción de situaciones sociales o problemáticas históricas, en el desarrollo de explicaciones y en la explicitación de relaciones, puede dar más cuenta de la complejidad del mundo social y, al mismo tiempo, puede ser mucho más sencillo de entender que una breve síntesis, porque puede dar más pistas a los alumnos para reconstruir en sus mentes las problemáticas históricas desplegadas en los textos (Aisenberg, 2010)⁹.

Este trabajo de reconstrucción lleva tiempo. Y el tiempo es otro de los fantasmas a enfrentar. Sostener el mismo tema – leyendo y discutiendo textos con amplios desarrollos, y distintos textos sobre una misma problemática- no es dedicar mucho tiempo al mismo contenido, es una condición para superar visiones simplificadas y para enseñar a los alumnos sobre la complejidad del mundo histórico y social.

⁹ En relación con los desafíos que nos plantean (a docentes y a alumnos) los textos breves de los manuales, Laparra sostiene que “... los autores de los textos didácticos disponen de un espacio reducido, otorgado por las editoriales, que hace que limiten las redundancias explicativas, eliminen las marcas de organización de las secuencias y presenten el saber como terminado, ya construido. Dicha condensación requiere un aporte importante de conocimientos por parte de los estudiantes para poder comprenderlos, de ahí que la escuela debería ocuparse de presentar situaciones didácticas específicas en las que se promuevan las actividades de expansión necesarias” (Laparra, 1991).

Hace muchísimo tiempo que se viene criticando la centralidad de los hechos y de las descripciones en la enseñanza de la Historia. Se han escrito muchísimos trabajos con propuestas de contenidos de una historia explicativa, que incluso se han plasmado en diversos libros de texto. Está claro que esto es imprescindible porque, como dice en el aula una alumna de 7º grado en relación con la explicación de una situación histórica: “*nosotros lo pensamos según los textos que leemos*”. Pero, contar con “buenos contenidos” no es suficiente para transformar la Historia que efectivamente se enseña y se aprende en la escuela. A nuestro entender, las investigaciones reseñadas indican que para lograr transformaciones, es preciso centrar la mirada en el trabajo intelectual que promovemos en la enseñanza y en el vínculo que los alumnos establecen con los contenidos que circulan en el aula -sean textos, fuentes, explicaciones docentes, videos, etc. Al respecto, y para finalizar, quisiera compartir una reflexión de Valérie Haas, quien señala la ambigüedad del término *saber* que -en francés al igual que en castellano- alude tanto a la acción como al objeto apropiado: no se puede separar claramente el ‘contenido’ del saber de la relación del sujeto (que sabe) con su saber. El saber (lo que un sujeto sabe) es inseparable de su apropiación (Valérie Haas, 2006). Miremos, pues, y analicemos *qué hacen* docentes y alumnos en las clases de Historia para conocer los contenidos que se están enseñando y aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA:

AISENBERG, Beatriz (2010): Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En: Siede (coord.) (2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique, Buenos Aires. pp.63-91

AISENBERG, Beatriz; LERNER, Delia; BAVARESCO, Patricia; BENCHIMOL, Karina; LARRAMENDY, Alina y OLGUÍN, Aye-lén (2009): Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la historia N° 7*. A.P.E.H.U.N. pp. 93-129.

- AISENBERG, B; BAVARESCO, P; BENCHIMOL, K; LARRAMENDY, A Y LERNER, D. (2008): Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: “Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares”*; C.E.D.E., Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín; 18, 19 y 20 de junio de 2008. Ponencia publicada en CD del Congreso.
- AISENBERG, B. (1998): Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema ‘Gobierno Nacional’ para sexto año de E.G.B.: Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con Prácticas.* Paidós, Bs. As.
- AUDIGIER, François y BASUYAU, Claude (1987): Étude Histoire – Géographie. En: Jacques Colomb (Dir.) (1987): *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}. Ruptures et continuités. Collection rapports de recherches n° 11.* INRP. Département “Didactiques des disciplines”; Équipes de recherche «Articulation École/Collège»- Paris.
- AUDIGIER, François (2003) Histoire et didactique de l’ Histoire.. Documento de trabajo- Mimeo- Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
- CARIOU, Didier (2006): Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos. En M.J. Perrin-Glorian e Yves Reuter [eds.]: *Les méthodes de recherche en didactiques.* Presses Universitaires du Septentrion. Bélgica.
- CHARNAY, R. (1988): Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En: Parra C. y Sáiz I. (1994): *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones.* Paidós, Bs. As.

- DELEPLACE, Marc y NICLOT, Daniel (2005): *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquêt au collège et au lycée*. C.R.D.P. Champagne- Ardenne. Reims
- GUERNIER, Marie (1999): Lire et répondre a des questions au cycle 3. Comprendre et interpreter les textes á l' école. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. Institute National de Recherche Pédagogique. Núm. 19, 167-181.
- GUYON, Simone; MOUSSEAU, Marie-José y TUTIAUX GUILLON, Nicole (1993) : *Des nations a la Nation. Apprendre et conceptualiser*. INRP, Paris.
- GUYON, Simone; MOUSSEAU, Marie-José y TUTIAUX GUILLON, Nicole (1991): La construction d'un concept, exemple de "nation". *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixieme colloque*, Paris. INRP.
- HAAS, Valérie (2006) Introduction Générale. En: Valérie Haas (2006) : *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes.
- LAPARRA, Marceline (1991) Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique . *Pratiques*. N° 69, 97-124
- LAUTIER, Nicole (1997): *À la rencontre de l' histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.
- LAUTIER, Nicole (2001) : Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. En *Perspectives documentaires en éducation n ° 53, 15 ans de recherche en didactique de l'histoire- géographie*. INRP. Paris, (pp. 61-68)
- LAUTIER; Nicole (2006) : L' histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir . En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.
- LERNER, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

LERNER, D.; AISENBERG, B. y ESPINOZA, A. (2009): La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En José Antonio Castorina y Victoria Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. F.F.yL. U.B.A. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

PROST, Antoine (1996): *Douze leçons sur l'histoire*. Paris. Éditions du Seuil.

SOLE, Isabel (1994): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.

El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido.¹

Liliana Coben
Alina Larramendy²

Resumen

El artículo comunica avances de una investigación didáctica que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Analiza aspectos de la situación de escritura de una secuencia didáctica centrada en la enseñanza de diferentes explicaciones históricas sobre la brusca disminución de la población aborigen a partir de la conquista de América. La situación de escritura, orientada a promover la reelaboración de dichos contenidos por parte de los alumnos, se realiza por parejas o pequeños grupos a lo largo de varias clases e implica la relectura de los textos trabajados y la escritura y reescritura del propio en función de sucesivas devoluciones realizadas por el maestro. Haciendo foco en el proceso de textualización mediante el análisis de las interacciones entre los alumnos y con el maestro durante el desarrollo de la escritura colaborativa, el artículo se propone comprender las posibles relaciones que guarda ese proceso de escritura con el aprendizaje de los contenidos enseñados.

PALABRAS CLAVE: Investigación didáctica, Escritura colaborativa, Textualización, Aprendizaje de contenidos históricos.

¹ El artículo es una revisión del trabajo presentado en las *XI Jornadas de Investigación y docencia de la escuela de Historia. II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia*, Salta 17, 18 y 19 de noviembre de 2010. Publicado en anales, en CD: ISBN: 978-987-633-069-5

² Universidad Nacional de Buenos Aires

The role of the writing in the learning of historical contents. The back-stage of a shared text.

Abstract

This paper communicates advances of a didactic investigation that studies the functioning of situations of reading and writing in the teaching and the learning of the History. It analyzes aspects of the situation of writing of a didactic sequence centred on the education of different historical explanations on the sudden decrease in aboriginal population from the conquest of America. The situation of writing, orientated to promoting the remaking of the above mentioned contents on the part of the pupils, is realized in pairs or small groups along several classes and implies the rereading of the worn out texts and the writing and rewriting of the own depending on successive returns realized by the teacher. Focusing in the writing process by means of the analysis of the interactions between the pupils and with the teacher during the development of the collaborative writing, the paper proposes to understand the possible relations that this process of writing guards with the learning of the taught contents.

KEY-WORDS: Didactic Investigation, Collaborative Writing, Writing Process, Learning of historical contents

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación didáctica en curso que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura y escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Presenta avances de un trabajo de campo realizado en cuatro escuelas públicas y privadas de la CABA y el Conurbano bonaerense en sexto, séptimo y noveno año.³

³ Proyecto UBACyT F180 y F085. Delia Lerner (Directora), Beatriz Aisenberg (Codiectora), equipo: Mirta Torres, Karina Benchimol, Liliana Cohen, Alina Larramendy y

La secuencia didáctica de referencia de las situaciones que aquí analizamos fue implementada en un séptimo grado. Se inició con cuatro clases de lectura de tres textos referidos, desde diferentes perspectivas, a las razones que explican la disminución de la población aborigen a partir de la conquista de América. Las clases de lectura se caracterizaron por un proceso sostenido de interacciones entre los alumnos, el docente y los textos para la interpretación de las diversas explicaciones de la devastación de la población aborigen, lo que implicó lecturas, relecturas de los textos, explicitación y análisis de las cuestiones planteadas tanto por los niños como por el docente para profundizar la comprensión de dichas causas.

La secuencia continuó durante las tres clases siguientes con una tarea de escritura en pequeños grupos de un texto personal sobre el mismo eje temático, es decir un texto que fuese una síntesis escrita para los propios alumnos. Inicialmente, el maestro dio una consigna abierta: “a partir de la relectura de los textos fuente, tomando en cuenta lo discutido, lo analizado, las preguntas y cuestiones que surgieron en los intercambios durante la lectura, escribir sobre las razones que explican la disminución de los aborígenes en América”⁴. La apertura de la consigna tiene la intención de propiciar un posicionamiento autónomo por parte de los niños, y colaborar con su involucramiento en la realización de la tarea (Aisenberg y Lerner, 2008)⁵.

Ayelén Olguín; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

⁴ La consigna completa se transcribe en los fragmentos de registros de clase que se presentan más adelante en este artículo.

⁵ Para leer sobre el análisis de las condiciones didácticas en la escritura: Aisenberg, B; Lerner, D. *Escribir para aprender Historia*, Lectura y vida, Año 29, sept. 2008.

Nuestra perspectiva de análisis

En la secuencia de enseñanza la propuesta de escribir un texto de este tipo tiene como propósito lograr que el sentido de lo aprendido resulte más claro para los mismos niños; su objetivo no es desarrollar una escritura formal sino favorecer la reelaboración de las ideas y conocimientos de los niños en el propio proceso de escritura (Torres, Larramendy, 2009). En este sentido, la situación de escritura abre una instancia diferente de interacción cognoscitiva con los contenidos, en el sentido de conducir a los niños a la necesidad de volver a los textos, reelaborar las ideas que a su juicio son más relevantes y en la interacción con otros llevar adelante las diversas operaciones que precisan realizar para escribir: planificar, textualizar y revisar, operaciones que no son secuenciales sino altamente recursivas (Flower y Hayes, 1994, 1996).

Si escribir un texto de Historia es en este caso reconstruir una explicación a partir de ideas e informaciones introducidas por los textos y largamente analizadas y discutidas en clase, nos preguntamos: ¿Qué hacen los alumnos durante el proceso de escribir Historia? ¿Qué relación guarda el proceso de escritura con el aprendizaje de esos contenidos?

Para aproximarnos al proceso que los niños realizaron en la escritura del propio texto tomaremos como unidad de análisis el proceso de textualización, es decir, analizaremos las interacciones que se sucedieron durante el proceso de escribir historia y no sólo el producto escrito. Estas interacciones orales en la escritura son rastros de las negociaciones entre los redactores en relación al contenido y a la forma que este asumirá, como así también de los procesos redaccionales puestos en acción (García-Debanc y Fayol, 2002). Si bien focalizamos la textualización, recursivamente los niños planifican los próximos pasos de la escritura y realizan revisiones parciales de lo escrito.

La escritura de un texto centrado en la reelaboración de conocimientos exige un distanciamiento, una objetivación del contenido para ser escrito, es decir una toma de conciencia progresiva de los significados de los

conceptos y de las relaciones entre ellos. Simultáneamente es necesario buscar las formas del decir más adecuadas para expresarlos. La textualización implica un trabajo de reflexión tanto sobre el contenido como sobre las formas del lenguaje para escribir. En las situaciones de escritura colaborativa (Camps, 2000) que presentaremos se ha verificado un arduo trabajo de interacciones entre los niños donde realizan el trabajo de textualización de las ideas e interactúan para consensuar la forma para escribirlas; todo ello en un proceso de reformulaciones sucesivas centradas en esos dos ejes.

En la textualización se pone en evidencia la diferencia entre entender lo que se leyó, (y en qué grado) y la dificultad en organizar y explicitar esa idea para ser escrita en el marco de un texto que se está creando, cómo realizar el anclaje de la propia idea con el resto del texto, mientras hay una exigencia de consensuar lo propuesto con el resto del grupo; todo ello pone en evidencia la complejidad de escribir las ideas mientras están siendo elaboradas en el grupo.

Focalizaremos, entonces, el proceso de interacciones entre los niños que se desarrollan a lo largo del proceso de escritura en la elaboración del texto tentativo (TI) y su pasaje al texto que está siendo escrito (TE) (Camps y otros, 2000). Las interacciones refieren a:

- los intercambios orales entre los alumnos centrados tanto en el contenido como en la forma para ser escrito,
- las formas del dictado, las reformulaciones sucesivas tanto las que realizan oralmente durante la elaboración del texto, como las que conducen a cambios en el texto escrito,
- las interacciones con los textos fuente, relecturas, búsquedas de expresiones o partes del texto para identificar informaciones, seleccionarlas, recortarlas, reelaborarlas para ser escritas,
- las relecturas del propio texto y sus diferentes propósitos en la escritura,

Reseñas

- las sucesivas modificaciones del texto, agregados, tachaduras, supresiones, indicadores de inclusiones (tipo recorte y pegue),
- las relaciones entre los conocimientos de los niños elaborados durante la clases de lectura y los avances o no, en relación a ellos, en el proceso de escritura del propio texto,
- los indicadores de avances en la elaboración del tema tanto en la interacción oral como en el producto escrito.

Focalizar la trastienda de la elaboración del texto tiene como objetivo comprender la forma que asumen las interacciones entre los niños durante la escritura para aprender historia y aproximarnos, en su análisis, al proceso de reflexión sobre el contenido que realizan los alumnos. El propósito de este análisis es conocer en qué sentido y en qué medida el proceso de escritura entre pares puede promover el avance en el aprendizaje de los contenidos históricos y, en ese caso, cuales serían los indicadores de ese progreso.

La trastienda de la escritura

Habiendo explicitado nuestro foco y perspectiva de análisis, presentaremos los registros de las interacciones durante la escritura de dos grupos formados por dos y tres niñas respectivamente y analizaremos el proceso de producción del texto escrito. En el grupo de Oriana y Mari-sol hemos observado indicadores que ponen en evidencia el avance conceptual logrado por las niñas durante la escritura. También mostraremos cómo a partir de las mismas condiciones didácticas generales, y en función de otras variables en juego, en el grupo de Lucía, Amanda y Maia el proceso redaccional se vio dificultado a pesar de que dos de las alumnas realizaron muy buenas aproximaciones a los contenidos durante las clases de lectura. Estas dificultades y peculiaridades del proceso de textualización tuvieron su correlato en el producto final alcanzado.

Analizaremos ahora las interacciones en los pequeños grupos. El maestro da la consigna para iniciar la actividad de escritura: *“La idea es que*

ustedes puedan hacer un trabajo de síntesis que les sirva a ustedes para poder explicar este gran descenso de la población que hubo a partir de la conquista de América, pero que también ustedes puedan poner las cosas que fueron pensando a partir de esto, ¿sí? Que pueden volver a los textos, pueden fijarse lo que subrayaron, lo que anotaron, pero también que puedan poner lo que ustedes fueron pensando y también las discusiones que se fueron dando acá, que fueron muy ricas y que aportaron un montón de cosas que por ahí no aparecían en los textos.”

Frente a la consigna el grupo de Oriana y Marisol se disponen a trabajar:

Alumna: Yo marqué lo que me pareció más importante.

Alumna: Podemos dar tipo una into... intro... “in-tro-duc-cion-ita”.

Alumna: ¿Qué pongo de título?

Alumna: Eh... “La embaja...” Eh, “La Conquista...”

Alumna: ¿“...de América”?

Alumna: “La Conquista de América”

(.....)

Alumna: Podemos poner... Eh, pongo: “La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo blabla, y...”

Alumna: ¿Ahí explica qué es la conquista de América? (se refiere a uno de los textos fuente)

Alumna. Y, claro.

Alumna: Ah, lo vamos a poner.

Alumna: Claro, podemos poner tipo “La conquista de América fue algo...”

Alumna: “Introducción”.

Alumna: Claro. (Dictando) “La Conquista de América...”

Alumna (dictando a modo de título): “La Conquista de América” (Punto). Muy bien. Pará. Ése es el título.

Reseñas

Vemos cómo acuerdan hasta dónde la información del texto fuente es pertinente a sus fines:

Marisol: (Dicta) “La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo...” Eh...

Alumna: No, no, no: hasta acá (Señalando parte de la oración consultada en la nota al pie del texto fuente)

Alumna: No, hasta acá no, hasta acá (Proponiendo otro recorte de la información)

Alumna: Sí

Alumna: De acuerdo...

Las alumnas parecen comprender y ajustarse a la consigna del maestro. Ambas colaboran en la organización de la tarea, sea en la búsqueda de lo “*más importante*” refiriéndose al contenido, como a la organización del texto, anticipando la necesidad de una introducción y un título. Se pone en evidencia el conocimiento que las niñas tienen del tipo de texto que van a escribir, su estructura formal. La anticipación del título a la escritura del texto es también un indicador que las niñas tienen una representación del tema sobre el cual van a escribir, es una abertura al contenido del texto, que parece estar implícito y lo van haciendo explícito conjuntamente. Esta formulación conjunta conlleva acuerdos facilitando la planificación y la textualización. Para dar forma inicial al texto planifican una introducción. Para ello, una de las alumnas toma información introducida en una nota al pie de uno de los textos fuente⁶. Su compañera, antes de proseguir, se cerciora del contenido de esa nota que parece desconocer y entre ambas recortan partes del mismo. No

⁶ El texto referido es “La propagación de las enfermedades durante la Conquista de América”, Torres, Larramendy, 2007 texto elaborado por el equipo de investigación para esta secuencia didáctica. La nota al pie del citado texto es: “*La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo XVI y parte del siglo XVII, de acuerdo con la periodización realizada por el historiador Sánchez Albornoz, en su libro La población de América latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000, publicado en el año 1977.*” La propagación de las enfermedades fue el segundo texto leído por los alumnos en esta secuencia.

tenemos registros de que esa nota al pie se haya leído y discutido intencionalmente en las clases de lectura, su selección y los recortes son indicadores de un cierto dominio, por parte de una alumna, de las informaciones contenidas en ese texto y la posibilidad de localizarlas para usarlas adecuadamente. Esa referencia que caracteriza a la conquista de América como proceso es la única que aparece en los textos leídos en clase. Vemos como la información histórica está disponible para las alumnas a partir del trabajo de interpretación en la lectura, pero es la situación de escritura la que les exige buscar e identificar informaciones pertinentes en los textos leídos, recortarlas y reorganizarlas para dar un título y elaborar la introducción del propio texto. Al terminar este párrafo una de ellas relee lo escrito. Esta relectura parece estar al servicio de evaluarlo y retomarlo para dar pie a la continuación del tema.

Cabe resaltar la autonomía y el involucramiento con los que las niñas se disponen a escribir, lo consideramos como condición de posibilidad para la reelaboración del conocimiento en la escritura. En la trastienda de la elaboración del texto, en este pequeño grupo, Oriana asume la escritura, el control de la secuenciación de las frases, su puntuación, ortografía y la actividad de relectura para enlazar lo ya escrito con la frase siguiente. Marisol, ha asumido la anticipación del contenido, la elaboración de las frases y el dictado. Para hacer avanzar al texto en su contenido, Marisol retoma varias de las ideas centrales de otro de los textos fuente⁷, que durante las clases de lectura habían sido discutidas:

Marisol: Listo. (Dicta) “Este impacto fue la muerte de millones de aborígenes.”

Oriana: Dale, ¿qué pongo?

Marisol (dicta): “Este... impacto”.

Oriana: “Millones de aborígenes murieron”.

(.....)

⁷ “Los vencidos”, Luchilo, L. 2002, primer texto leído por los alumnos en clase.

Reseñas

Alumna: “Millones de aborígenes murieron por la llegada de los conquistadores...”

Oriana a pesar de estar más centrada en el registro escrito, no abandona el control sobre el contenido, exige explicitaciones para compartir la elaboración de la idea, actualiza a su compañera por dónde anda el texto para poder continuarlo, e interrumpe el dictado para incluir datos significativos que enriquecen el texto y que inmediatamente son incluidos por Marisol. Este grupo de trabajo alcanza acuerdos parciales en las reformulaciones sucesivas, con control y evaluación, por parte de ambas niñas, tanto de las ideas como de la forma de lo escrito, lo que les permite avanzar de forma significativa en el propio texto. Veamos:

Marisol: Poné: “Éstos... éstos...” (enfatisa) “Éstos...”

Oriana: Pará, ¿qué vas a poner?

Marisol: Podemos poner (dice rápido): “Éstos no sólo murieron por las matanzas de los conquistadores, sino también por los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, (...) y también...” , eh...

Oriana: Pará: punto aparte, eso.

Marisol: Sí.

(...)

Marisol: (Dicta) “...la esclavización, coma, pero la causa más importante fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles”

Oriana: ¡No! (Lee en el texto fuente) Factores fisiológicos (sic), evidenciados en los suicidios y en el descenso de la natalidad. Pero lo más importante...

Marisol: (Dicta) Otros factores psicológicos, coma, evid... evidenciados...

Si bien hay una fuerte referencia al texto “Los vencidos”, las alumnas hicieron una selección y reorganización de la información contenida en él en función de la representación del avance que van haciendo del texto y las relaciones entre las ideas que pueden establecer. Toman frases y

partes de frases del texto fuente, sin embargo no parecería que hacen una simple copia del mismo. Ello lo notamos pues en las interacciones orales para elaborar las causas que provocaron la disminución aborígen, las niñas intercambian sus perspectivas en relación al papel que tuvieron las enfermedades. Siguiendo a Luchilo en su texto “Los Vencidos” la explicación a su propagación se explicaría sólo por carencias inmunológicas. En la interacción entre ellas es posible notar que si bien adjudican un papel importante a la propagación de las enfermedades, no se ciñen a la explicación dada por Luchilo. Marisol afirma: “*Estas enfermedades se propagaron también porque los españoles hacían que los... ¿entendés?*” aludiendo, en los sobreentendidos que caracterizan la interacción oral en la textualización, a otras razones para explicar esta propagación, referidas a las acciones de los españoles. Su compañera, Oriana, concuerda y organiza el avance del texto a partir de establecer relaciones entre informaciones diferentes que aparecen en textos diferentes para explicar la propagación de las enfermedades. No hay copia, ni retazos de frases escritos uno después de otro. Si bien, hacia el final de la primera clase de escritura, quedan plasmadas en el texto sólo las razones biológicas, hay una comprensión por parte de ambas que ello no sería la única explicación para la devastación aborígen.

Veamos estos intercambios entre ellas:

Marisol: Eh, “... fue la propagación de enfermedades traídas por españoles”.

Oriana: Pará. (Escribe) “Propagación...”

Marisol: “...de enfermedades traídas por los españoles.”

Oriana: Sí.

Marisol: “...españoles, coma, frente a las cuales...” (...) Sí, porque es lo más importante, (ininteligible) punto. “Estas enfermedades se propagaron también porque los españoles hacían que los...” ¿entendés? Y ahí ponemos lo de la...”

Oriana: Claro, no, pero pará. Nosotros ponemos esto, pero no tenemos que poner este texto y después el otro: ponemos esto y incluimos parte de (...)

Reseñas

Marisol: Sí. Qué inteligente es Oriana. (Dicta) “...frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas.”

Los conocimientos que han sido elaborados durante las clases de lectura⁸ se ponen en juego a la hora de elaborar el propio texto y condicionan la posibilidad de anticipar lo que vendrá, ir armando una representación del avance del tema que están escribiendo. A partir de esos conocimientos, cuando las niñas vuelven a los textos fuente identifican la información, la seleccionan, la recortan y establecen nuevas relaciones de significado entre ellas, en este proceso aquéllos se modifican. En la interacción con el otro se hace indispensable ir explicitando progresivamente esas relaciones. Es en ese proceso que puede haber reorganización del conocimiento, es decir avance en la comprensión del conocimiento histórico. Al finalizar la primera clase de escritura el texto queda así:

“La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante los siglos XVI y parte de XVII. La invasión europea tuvo un impacto terrible en los pueblos americanos. Este impacto

⁸ Incluimos algunas intervenciones de estas alumnas en las diferentes clases de lectura donde es posible advertir sus aproximaciones sucesivas a las diferentes explicaciones de la disminución de la población aborígen:

Oriana: Esto también es importante: la propagación de las enfermedades estuvo fuertemente relacionada... fuertemente relacionada con las condiciones sociales, económicas y laborales.

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

Oriana señala que las enfermedades se convierten en epidemia.

Marisol: Es como lo que dice Agustín, es como que no era nada más uno... No era nada más uno solo. Era como que el conjunto de todo –la... el mal trabajo, el no comer y que ya se estaban propagando las enfermedades- hicieron que muriera tanta gente.

fue la muerte de millones de aborígenes. Estos no sólo murieron por las matanzas de los conquistadores sino también por los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización, factores psicológicos, evidenciados en los suicidios y en el descenso de la natalidad es decir la disminución de la cantidad de hijos, pero la causa más importante fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles, frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas (viruela, sarampión, gripe y tífus)”.

Veamos ahora lo que sucede en el segundo grupo de alumnas: Maia, Amanda y Lucía. Amanda y Maia dan comienzo a su tarea de escritura volviendo a los textos leídos en la secuencia: *“Leamos todo (...) porque sino se repiten algunas cosas”* dice una de las alumnas. Comienzan releendo el texto “Los vencidos”. Ante la propuesta de Amanda de comenzar a resumir el texto Maia señala:

Maia: No, pero Mandi hay que hacer como todo un resumen. Ahora leemos esto. Ya tenemos una idea. (...) Leamos éste y éste y veamos en cuál hay cosas más importantes.

Amanda: Pero, vamos a empezar... (inaudible) Los españoles más que nada venían para quedarse con las riquezas...

Estos primeros intercambios para acordar la tarea nos permiten pensar que las alumnas del grupo (por ahora pareja ya que Lucía, la tercera integrante, está ausente en esta clase) tienen una representación diferente de cómo realizarla. Amanda propone escribir de manera directa e inmediata dando, incluso, una frase de inicio al texto. Parece que entiende la tarea de escritura como una transcripción de lo que ya sabe del tema, lo que recuerda. Maia insiste en comenzar por la relectura de los textos fuente con vistas a seleccionar “lo importante” de cada uno y elaborar lo que se va a escribir. Hay diferencias en la aproximación al contenido de los textos, y también en cómo elaborarlos para ser escritos. Las diferencias en la representación de la tarea incidirán en el proceso de textualización y, en consecuencia, en el texto que van produciendo. Leen en voz alta los textos “Los vencidos” y “El comienzo del

Reseñas

sufrimiento”. Las alumnas comienzan a escribir, Amanda escribe y Maia dicta:

Amanda: Bueno, dale, empecemos

Maia: (Dictando la idea inicial de Amanda) Todos sabemos que los españoles vinieron para quedarse con las riquezas y las tierras de los aborígenes, hagámos tipo un borrador.

(...)

Maia: a América (...) para apoderarse de las tierras, apoderarse de las tierras (...) De las tierras, eh... y... ¿cómo era lo otro? Y hacer que las...

Amanda: Las tierras

Maia: Pará, esto no lo escribas.

Amanda: (Dice mientras escribe) Y las riquezas...

Maia: Sí, y el... pero de la, del trabajo de los indígenas, ¿cómo es de...? (pausa) ¡Ay, no me sale la palabra! El trabajo humano, el...

Amanda (lee lo que acaba de escribir): Todos sabemos que los aborígenes vinieron a América para, para quedar, para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

La elaboración de una introducción -que se reitera en las producciones de alumnos de diferentes grupos escolares⁹ y, como hemos visto, también en el caso de Oriana y Marisol- parece definir el inicio del trabajo a partir de los saberes previos de las alumnas y contextualiza¹⁰ el tema que

⁹ Nos referimos a grupos escolares de los diferentes trabajos de campo realizados.

¹⁰ “Como es bien sabido, cuando la comunicación es oral, las interacciones interpersonales están ligadas a la situación y los interlocutores comparten un contexto; por lo tanto, no es necesario explicitar los detalles del contexto situacional. En cambio, la escritura es una actividad intrínsecamente *descontextualizada*, que supone una distancia en el espacio o en el tiempo entre los interlocutores, lo cual hace necesario recontextualizar lo que se dice, explicitar los aspectos situacionales relevantes para que el destinatario pueda interpretar el texto. Reuter subraya que toda descontextualización está ligada —o incluso guiada— por una re-contextualización: es el contexto de producción de un escrito el que genera la necesidad y las modalidades de la descontextualiza-

se va a abordar en un marco que le da sentido: la conquista. En esta introducción las alumnas establecen su posición frente a la conquista y le otorgan valor de saber socialmente compartido: *“Todos sabemos que...”*. El claro posicionamiento de las alumnas respecto del proceso histórico en cuestión no es casual, desde el inicio el tema fue presentado como polémico y las diversas posturas frente al mismo se han hecho no sólo explícitas sino que se han constituido en objeto de enseñanza.

Las diferencias en la representación de la tarea que mencionamos anteriormente generan una tensión en el desarrollo de la escritura. Ante la insistencia de Amanda, Maia acepta escribir sin concluir la relectura pero pide que el texto no sea el definitivo *“hagamos tipo un borrador”*, intentando frenar a Amanda en su transcripción de las ideas que son dichas en el contexto de la interacción oral: *“esto no lo escribas”, “para”*. Se hace difícil el proceso de explicitación de los contenidos para ser reelaborados en el contexto del diálogo, condición del proceso de textualización en pequeños grupos. Por ejemplo, Maia intenta dar cuenta del tipo de trabajo indígena, quizá referirse a su esclavización, pero Amanda no la escucha. Estas diferencias en relación al contenido y a la tarea a realizar no fueron trabajadas por las niñas para llegar a mínimos acuerdos en la planificación de qué y cómo escribir. Ello tiene consecuencias en la producción del texto.

A continuación las alumnas establecen una relación entre esa idea introductoria y el tema de estudio, la catástrofe demográfica: *“Para poder lograrlo, para poder lograr... (Hace una pausa) arrasaron con la población”*. Aquí hay una interpretación original que no está señalada explícitamente en los textos leídos por las alumnas: los europeos arrasaron a los indígenas con la intención de apoderarse de las tierras y sus riquezas. En ese momento el docente pide a la clase que pongan nombre a sus

ción. Quien escribe tiene que contextualizar su escrito y esta auto-contextualización hace que los textos tengan una relativa autonomía (Olson, 1995). Es en este sentido que, como ha sugerido Lahire (1993), producir un texto es *construir un pequeño universo autónomo.*”(Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010)

Reseñas

hojas, pues se acerca el final de la clase. El tiempo escolar parece “apurar” el surgimiento de la explicación sobre lo que aún se estaba introduciendo. Amanda y Maia se proponen dar cuenta de la diversidad de factores que inciden en este proceso:

Alumna: ¡No terminamos! (Alarmadas por el pedido de entrega del maestro)

(...)

Amanda relee para retomar el dictado.

Amanda: (...) Para poder lograrlo arrasaron con la población...

Maia: “Con la población de los indígenas de diversas maneras, maneras (...) dos puntos”.

Amanda: Las enfermedades.

Maia: No esperá, ehm, ehm

Amanda: Con las armas

Maia: No

Amanda: Podemos decir con las armas, con... así ¿entendés?

Maia: ¡Pero queda re-cortito Mandi!

Amanda: Pero, pará, con las armas, con trabajos forzados

Maia: Después, lo último podés poner...

Amanda: (...) con trabajos forzados, con armas,...

Maia: Pará, de diversas maneras, eh... eh...

Amanda: ... con trabajos...

Maia: No, pará, primero trabajos forzados en las minas y eso, pará, pará, pará, eh mucha hambre, o sea, dietas porque en realidad no les daban mucho para comer, por todo lo que trabajaban no le daban mucha plata así para comprar comida, para vivir bien, así más las condiciones de vida, más las condiciones de trabajo, eh... se enfermaban mucho porque, porque los colonizadores, los españoles traían muchas enfer, no, traían muchas enfermedades (y) estaban en malas condiciones como para poder salir adelante

Amanda: (Mientras escribe): Mirá, “trabajos forzados, trabajos...”

Maia: En malas condiciones... (...) “Malas condiciones de vida”

Amanda: Con-di...

Maia: De vida

Amanda: “Y principalmen... y principalmente...”

Maia: “Y principalmente las enfermedades que trajeron los (pau-sa) que trajeron los españoles”

Amanda: Ya saben, las enfermedades, punto.

Maia: No, no, “a las cuales no tenían defensas”

Amanda: Ta

El fragmento anterior muestra aspectos interesantes del proceso de textualización en este grupo. Amanda comienza a enumerar factores del descenso poblacional en un orden que si bien sigue el propuesto por el texto de Luchilo va modificando sin resistencia ante las sucesivas negativas de Maia, como si fuera indistinto. Propone a su compañera una estructura enumerativa de factores como plan de texto: “Podemos decir con... con... así, ¿entendés?”. Maia se opone diciendo: “*¡Pero queda recortito Mandi!*”. Con este cuestionamiento expresado en términos de extensión, Maia parece querer decir que la explicación relativa al cómo “arrasaron a la población aborigen” es diferente, responde a otra visión, no es “tan cortita”. Finalmente, luego de sucesivos intentos de frenar a Amanda, consigue formular su explicación. Maia ha realizado una muy buena aproximación al entramado de factores que explican la catástrofe demográfica y es esa idea la que quiere llevar al papel. Pero, mientras elabora el texto tentativo (TI) para ser escrito, Amanda, dueña del lápiz, ya comenzó a enumerar los factores por escrito. En el pasaje del texto tentativo (TI) al texto escrito (TE) se pierde la relación causal que Maia enuncia y ella parece no darse cuenta. Tal vez aliviada al lograr finalmente pronunciar su idea y presionada por el fin de la clase acepta el “nuevo texto” propuesto por Amanda y colabora en su dictado. Así, en lo efectivamente escrito se pierde un aspecto central, se escribe otro conocimiento del formulado por Maia oralmente. Como podemos ver,

la reelaboración del conocimiento para ser escrito no implica un pasaje directo de lo enunciado oralmente al papel, sino un trabajo recursivo de hacer cada vez más conciente las ideas y sus relaciones y la búsqueda de las formas en el lenguaje para escribirlas. La tensión que las niñas no pueden resolver y resiente el proceso de escritura parecería estar en las diferencias entre lo que cada una de las niñas piensa que debe explicar para responder al eje temático propuesto por el docente, de las estrategias para escribirlo y del nivel de conciencia sobre la distancia entre lo que quieren escribir y como está escrito. El texto producido en esta primera clase de escritura queda así:

“Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas.”

El maestro inicia la clase siguiente proponiendo un nuevo nivel de análisis para los textos leídos, esto es focalizando explícitamente en las dos explicaciones históricas que sus autores comunican, las particularidades, los aspectos comunes y las diferencias entre ellas. El intenso trabajo docente desplegado en este sentido implicó, además de una exposición oral explicativa a su cargo, relecturas de fragmentos específicos de “La propagación...” que apuntaban a introducir a los alumnos en esta nueva mirada sobre el texto -nueva al menos para la mayoría de la clase, centrada hasta ese momento en la reconstrucción del entramado causal. Esta intervención da también lugar a la lectura, por parte del maestro, de un nuevo texto¹¹ –muy breve- que enfatiza y explicita el carácter biológico de la incidencia de las enfermedades en el descenso de la población indígena. A partir de estas nuevas lecturas, el maestro orienta la

¹¹ “El impacto de la conquista”. Ciencias Sociales 8. Puerto de Palos, 2011. Tercer texto leído en la secuencia.

discusión colectiva hacia la caracterización y diferenciación de las distintas explicaciones, no todos los alumnos logran “entrar” a este nivel¹² de análisis, y sistematiza estas cuestiones mediante un esquema en el pizarrón. Luego el maestro da nuevas orientaciones para la escritura destinadas a poner de relieve los contenidos no considerados hasta el momento en las incipientes producciones escritas. Se produce un cierre en la apertura de la consigna inicial, una mayor direccionalidad para dar cuenta de las diversas formas de explicar el papel que las enfermedades jugaron en la drástica disminución de la población aborigen: “...*Lo que quiero que hagan ahora es que se fijen qué tipo de explicación están dando en estos textos: si están enumerando los factores o las causas y los están poniendo uno por uno, o si los están relacionando. Y que traten de ver qué tipo de explicación quieren dar y cómo lo pueden hacer. A ver si están haciendo esto de relacionar, por ejemplo, las enfermedades con la cuestión de la alimentación y con las condiciones de trabajo, o si las están poniendo como si fuesen cosas separadas*”.

En este marco Maia, Amanda y, a partir de esta clase también Lucía, retoman su producción. Releen lo escrito e intercambian opiniones sobre cómo seguir:

Amanda: (relee)... Pero ahí está re-incompleto.

¹² Diferentes alumnos intervienen, haciendo acotaciones o preguntas, sobre todo subrayando las interrelaciones cuando el maestro está exponiendo la explicación “enumerativa” o la “biologicista”. Ello indica que para muchos chicos, el entramado es LA explicación. Entre ellos, Maia subraya las relaciones entre las enfermedades y otros factores. Ella dice: “*Pero también las enfermedades se propagaron más... más... mayormente por las otras cosas... los trabajos forzados, falta de comida y todo eso*”. (...) “*Pero todos están vinculados entre sí. Por ejemplo, los factores psicológicos, ellos pensaban... tenían que ver con que ellos por ahí pensaban... salían a la calle y pensaban ‘me pueden matar’*”. La interpretación de Amanda parece ser diferente. Cuando el docente objeta el texto de Luchilo diciendo que en esta explicación parece que las causas no estuvieran relacionadas, Amanda dice: “*Pero todo más o menos hacía que se mueran los aborígenes*”; como si pensase que todas las causas contribuían a la muerte, y por lo tanto, no es tan importante la diferencia entre enunciarlas en forma separada o interrelacionada. Ello es indicador de aproximaciones diferentes a los contenidos de enseñanza.

Reseñas

Lucía: Bueno, pero esto es tipo...

Maia: Bueno, pero todas, entre ellas, se conectan, algo así (No se entiende el final)

Alumna: No, que...

Maia: ... la mala alimentación y la... y los trabajos forzados hicieron que las enfermedades se propaguen... (No se entiende por el bullicio que aumenta)

En estos intercambios, las alumnas apuntan a “completar” lo iniciado la clase anterior retomando la lógica de las ideas que habían comenzado a producir e intercambiar para ser escritas. Maia, en particular, insiste en incluir una idea central en su aproximación a los contenidos de enseñanza que no logró plasmar en el texto producido con Amanda durante la clase anterior, es decir, la interrelación entre los factores que explican la catástrofe demográfica. Sin embargo, parecería que el cierre en la consigna inicial que produce la intervención del maestro opera en el grupo introduciendo un cambio de rumbo en la escritura para atender a la demanda de dar cuenta en el texto de las diferentes explicaciones sobre el descenso de la población.

Amanda: No, que... tipo, esto vendría a ser la primera parte, ¿no?

Lucía: Que esto sea un párrafo introductorio (...)

Amanda: Esto es tipo la introducción, ahora después vamos a explicar más sobre las enfermedades y eso.

La explicación multicausal propuesta por Maia vuelve a quedar en suspenso y al parecer “en reserva” para una instancia posterior de la producción, como anuncia Amanda. ¿Por qué Maia acepta rápidamente dejar de lado nuevamente esta idea central? ¿Por qué Lucía, que ha expresado en clases anteriores una muy buena aproximación al entramado causal, acepta la explicación tal como ha quedado expresada en el texto? Sin duda, el cierre de la consigna de escritura ha reorientado las intenciones del grupo que decide abocarse a la explicitación de las diferentes posturas. Para ello, otorgan al texto producido el carácter de introduc-

ción. El segundo párrafo que originalmente era la “entrada en materia” pasa a formar parte de esa introducción con el agregado de nueva información a través de un asterisco que las alumnas añaden a pie de página en el que recuperan más factores relacionados con la disminución de la población. Este segundo párrafo queda, entonces, “a caballo” entre la introducción y el desarrollo ya que, a pesar de su cambio de función en el texto, las chicas deciden dejarlo tal como estaba escrito para dedicarse a avanzar según sus nuevos propósitos de escritura. Sin embargo, a la vez que lo conservan lo completan, como mencionamos anteriormente, incorporando información que luego va a ser retomada en otras partes del texto sin lograr resolver problemas de redundancia. Este tipo de decisiones se reiterarán en el proceso de textualización de las alumnas durante el cual se tornará usual proceder por agregados y dejando cuestiones pendientes de resolución en pos de continuar avanzando, fragmentando el texto de diversas formas de manera tal que afectará significativamente la producción del grupo. El texto hasta ahora es el siguiente:

Introducción

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida * y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas ni barreras inmunológicas.

* mala alimentación, la esclavización con traslados y algunos factores psicológicos.

Esta introducción presenta algunos aspectos en común con la elaborada por el grupo de Oriana y Marisol, especialmente la intención de contextualizar el tema que será eje de la escritura. Ambos textos, a su vez, permiten dar cuenta del posicionamiento de las alumnas como autoras de sus escritos, en tanto hacen explícita su postura frente a la problemática histórica que están introduciendo.

Veamos ahora cómo sigue el proceso de Oriana y Marisol en la segunda clase de escritura. Inmediatamente después de la nueva orientación que dio el maestro para continuar el texto, Marisol interviene para chequear si su interpretación de la consigna es correcta:

“Que los historiadores piensan de diferentes... Hay much... Hay diferentes ideas sobre por qué la propagación de las enfermedades fue la más imp... la causa más importante de la muerte de un montón de... de gente. Y ahí ponemos... podemos poner que algunos pensaban que era el complejo o el conjunto de los trabajos forzados, eh... las requisas de alimentos y, más eso, la prop... las enfermedades; y otros, que era eso y porque no tenían defensas biológicas... ¿así, podemos poner?”

En esta intervención, Marisol puede explicitar las diferencias de posturas entre distintos historiadores, y hace referencia a lo que el historiador Mellafe llamó el *complejo trabajo-dieta-epidemia* diferenciando esta explicación de aquella basada en razones biológicas para explicar el impacto de las enfermedades en la población aborigen. Sin embargo, veremos cómo en la elaboración del texto escrito no se verifica una transferencia de esta explicitación oral al papel. Marisol puede tomar frases significativas de los textos que aluden a los conceptos centrales para comprender el tema. Este es un nivel de aproximación al contenido. Sin embargo, la tarea de la escritura propicia un trabajo de aproximación sucesivo y progresivo a esos conceptos, una mayor conciencia de lo que van comprendiendo y de cómo los van relacionando. Es por dentro de la escritura que esas relaciones son posibles de devenir más concientes en función de la necesidad de encontrarles una forma en el lenguaje para ser escritas.¹³ Este es uno de los sentidos por los cuales la escritura puede ser pensada como herramienta epistémica.

¹³ Una diferencia importante es que en la oralidad las reformulaciones sucesivas son parte de la enunciación. En la escritura, las reformulaciones sucesivas, son previas y durante la escritura, pero ocultas en el producto escrito y ello exige que las relaciones

Nos preguntamos entonces ¿qué avances hicieron estas niñas en la comprensión de las diferentes explicaciones de la propagación de las enfermedades en función de la actividad de escritura? En el inicio de la segunda clase de escritura, las niñas releen el texto que escribieron. Esta relectura tiene como finalidad retomar el *tema* de lo último escrito en la clase previa para enlazarlo con lo nuevo, lo que hacen con mucha habilidad, pues inician introduciendo el problema que van a desarrollar: “*Hay diferentes maneras de pensar por qué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas.*”

No todos los niños de la clase llegaron a distinguir y enunciar tan claramente que hay diversas explicaciones sobre un mismo hecho histórico. Para ello y antes de continuar escribiendo las alumnas parecen ir y venir por el texto “La propagación de las enfermedades”, tratando de identificar esas diferencias. Las niñas tienen ideas previas elaboradas en las clases de lectura que las guían en la búsqueda de las informaciones, sin embargo encuentran dificultad para identificarlas en el texto y para lograr acuerdos. Veamos:

Marisol: Bueno, acá están las diferencias.

(...)

Oriana: ¿No querés que lo pensemos juntas?

Marisol: ¿Pero para qué lo tengo que pensar...?

Oriana: ¡Es que no sé de acá de dónde lo querés vos sacar! (Discuten acaloradamente, parecen referirse a diferentes párrafos del texto fuente.)

(...)

Oriana: Que algunos piensan que fueron... que fue el conjunto de (enfatisa) las requisas de alimentos, la dieta... eh, las requisas de alimentos, entre paréntesis la dieta, los trabajos forzados... la epidemia... *más* la epidemia. Y otros piensan que fue... eh...

establecidas estén coherente y explícitamente expresadas para ser comprendidas por el lector.

Reseñas

(...)

Alumna: Pará, ¿ya pusiste las enfermedades?

Alumna: Sí

Alumna: (superponiéndose a la anterior) ¿Qué podemos poner?

Alumna: (inaudible)... se convirtieron en terribles epidemias, por la mala alimentación, las malas condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital.

Alumna (con fastidio): ¡Y listo!

(...)

Marisol: A ver cómo queda: (lee en voz alta, como para sí) “Algunos piensan que las enfermedades se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital.” Punto.

Las niñas deben avanzar en el texto, enuncian en el “*algunos piensan*” la existencia de diversas voces que asumen diferentes explicaciones. Afirman que las enfermedades se convirtieron en terribles epidemias y a esta afirmación subordinan sus posibles razones. En la escritura esa relación subordinante está en el uso de la preposición “por” que adjetiva la afirmación. Después Marisol relee con la intención de evaluar lo que escribieron: “¿*A ver cómo quedó?*”. Manteniendo una coherencia, en el avance del texto introducen las otras voces para dar cuenta de la explicación biologicista: “*Otros piensan que...*”

El texto escrito en esta clase queda de la siguiente manera:

“Hay diferentes maneras de pensar porqué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas. Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital. Otros piensan que los indígenas eran vulnerables a las enfermedades porque no tenían barreras inmunológicas contra éstas. (factores biológicos).”

Para nosotras el conjunto de todo (los factores biológicos, el complejo dieta, trabajo, epidemia, etc.) contribuyeron a la propagación de las enfermedades.”

En la última clase de escritura, el docente entrega las producciones a los alumnos después de haberlas leído y realizado algunas indicaciones para ser revisadas. La intervención del docente en el texto de las niñas fue: “¿Por qué la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital influyeron en la propagación de las enfermedades?”

Las alumnas confirman con el maestro qué deben agregar o modificar. Ellas apuntan a dos cuestiones, qué falta en relación al contenido y qué cambios hay que hacer en relación a la forma con una clara preocupación por la organización y coherencia de su texto. Marisol dice: “Bueno, hacemos esto, un poco completamos esta parte” Oriana se ocupa en hacer marcaciones en su texto que las guíen cuando incluyan los cambios sugeridos por el maestro, estas marcaciones también son acordadas y explicitadas:

Oriana: Pará, ¿Hay que poner flechita? Sino, pongo “continuación”

Marisol: Continuación de la parte para ampliar...

Vuelven a leer partes del texto fuente, seguramente para ayudarse en la búsqueda de la relación entre las condiciones de vida y la disminución de la población. Oriana lee rápidamente una parte del texto, Marisol la remite al párrafo donde está explicado el denominado *complejo trabajo-dieta-epidemia*. Lo lee y decide reorganizar el texto, primero oralmente, para después escribirlo.

Marisol al maestro: Gonzalo, una pregunta. ¿Está bien poner.....porque las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado a la... población aborígen en un estado muy deteriorado...y esto hizo que se propagara más la enfermedad?

Reseñas

Marisol ensaya oralmente su texto tentativo, relea su propio texto nuevamente, toma en cuenta la anotación escrita del maestro y logra explicitar la relación causal entre *las condiciones de vida y el estado de deterioro de la población*, apoyándose en lo leído en el texto fuente. Pero todavía necesita explicar por qué ello condujo a la propagación de enfermedades, lo logra introduciendo “*de este modo...*”, como veremos a continuación:

Marisol: Mirá, escuchá esto. (Lee texto fuente) “Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado muy deterio...habían dejado a la población indígena en un estado muy deteriorado”, (y la niña agrega) y así las enfermedades se propagaron en mayor medida.

Oriana: ¿En mayor medida?

Marisol: Bueno... Sí, ¿en mayor medida se dice? ¿O... más rápido?

Oriana: Mayor gravedad...

Marisol: Estaban cada vez peor... (inintendible) Porque es diferente que estaban... Cuando uno está mal... (...) Tipo... deteriora... de mayor... Tipo que cuando...cuando... tipo cuando vos estás mal, te podés enfermar más rápido...

(...)

Marisol (dicta): habían dejado...y la pérdida del entusiasmo vital... habían dejado...a la población aborígen... en un estado...

Oriana: En un estado muy deteriorado

Marisol: Y de este modo... (introduce)

(...)

Marisol: ...Deteriora... y de esta mane.. y de este modo, las enfermedades....(dicta) se propagan en mayor medida...Bueno! ... más rápido.

Se hace evidente que guiadas por las relaciones que iban estableciendo (en las clases de lectura y en el proceso de escritura hasta ahora) y en función de revisar su propio texto, y de releer el texto fuente, identifi-

can nuevamente el párrafo, pero ahora pueden interpretar aspectos de la relación causal que quizá antes habían sido omitidos. Estas relaciones más concientes son verbalizadas y reorganizadas para ser escritas. Hay una rica interacción entre las interpretaciones en la lectura y su reformulación a la hora de volver a escribir. Al tener que escribir las razones y avanzar en la explicitación del entramado causal que permite explicar la *propagación de las enfermedades*, concepto clave en la comprensión del hecho histórico, se produce una mayor aproximación, una vuelta de tuerca respecto de este concepto tantas veces utilizado y aparece la necesidad de una mayor especificación de su significado. Marisol lo explica como “*en mayor medida, o más rápido*”, esto es cuestionado por Oriana que dice: “*mayor gravedad*”. Ello desencadena una intensa interacción entre las niñas y una de las investigadoras que estaba presente como observadora, alcanzando una mayor aproximación al significado del contenido.

Oriana: Se propagaron...

Marisol: más...

Oriana. Más rápido...

Marisol: ¿O en más medida?

Oriana: (Dirigiéndose a la observadora) ¿En mayor medida o más rápido?

Observadora: Puede ser en mayor medida... Habría que ver en toda la oración para pensarlo.

Oriana: Más rápido, más rápido.

Marisol: Sí, o en mayor cantidad, también se podría decir... No, ¿se propagaron en mayor cantidad?

Observadora: (Proponiendo textualización) ¿Se propagaron más?

Marisol: Nosotras tenemos así (lee su texto) *Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de vida, ¡perdón! de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado...*

Oriana: (continúa leyendo)... *habían dejado a la población aborigen en un estado muy deteriorado y de este modo las enfermedades se propagaron más...*

Reseñas

Marisol: ¡Más!

Observadora: Puede ser en mayor medida... va también... Pero tiene que ver mejor en mayor medida o más, que más rápido...

Marisol: Sí...pongamos en mayor medida...

Observadora: En todo caso, es más rápido y más... las dos cosas.

Oriana: Más rápido y más...

(...)

Marisol: Más y más rápido...

Las alumnas habían usado, leído, y escrito reiteradamente la expresión “*la propagación de las enfermedades*”; es notable el esfuerzo que realizan por llegar a comprenderla, ahora en el contexto del propio texto. Es en función de sus avances en la explicitación de la relación causal en la escritura que este concepto se hace visible, se torna denso, se llena de sentido y en el proceso de toma de conciencia progresiva al escribir se abre la necesidad de explicitar su significación. En algunos momentos, como éste, las alumnas buscan la intervención de otro que sabe más. Confirmar, informar, orientar modificaciones, rechazar cuando lo que proponen es distante de la tarea puede colaborar con la autonomía de las alumnas frente al trabajo. Como dice Lerner (2002), la autonomía es una construcción que requiere de condiciones didácticas que la promuevan. En la revisión final reformulan el texto en su segundo párrafo, incluyendo las modificaciones que hicieron en la última clase.

Como acabamos de ver, Oriana y Marisol logran dar cuenta del entramado causal, avanzando en la enunciación escrita del encadenamiento entre aquellos factores que inicialmente comprendían actuando de manera conjunta. Es en función de la escritura que la ausencia de ese encadenamiento se hizo visible, por un lado para el maestro cuando puede volver sobre el texto escrito por sus alumnas, para evaluar y señalar las relaciones aún no plasmadas en el papel; por el otro, para las mismas alumnas que logran, a partir de su señalamiento, avanzar en la reconstrucción de la explicación histórica.

En relación con esta explicitación de la relación causal, ¿qué sucede en el grupo de Maia, Lucía y Amanda? Como vimos, el encadenamiento causal entre factores que explican la disminución de la población aborigen había sido claramente expresado por Maia desde las primeras interacciones grupales durante la tarea de escritura. El texto que produce el trío, con un ritmo de trabajo e interacción poco usual en el que prácticamente la totalidad de sus intercambios están centrados en la tarea, es el siguiente¹⁴:

Introducción

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajo forzado, malas condiciones de vida* y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas ni barreras inmunológicas.

Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas. Pero sin embargo otros pensaban lo contrario, decían que todo estaba relacionado entre sí con las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas.

Todos estaban de acuerdo de que esta era la principal causa y por dentro de esta estaba la pérdida del entusiasmo vital, es decir que no querían seguir viviendo, las duras condiciones de trabajo y las terribles epidemias. A estas tres causas las denominaron complejo trabajo-dieta-epidemia.

¹⁴ Hemos obviado aquí dos párrafos del texto de las alumnas referidos a lo que caracterizamos como una “apertura” respecto de su eje temático a efectos de focalizar en nuestro objeto de análisis. Estos párrafos se relacionan con otros aspectos de la conquista (la dominación de pueblos e imperios, la conversión al cristianismo) que han sido abordados en otras producciones del equipo de investigación: Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010

Reseñas

* mala alimentación, la esclavización, los traslados y algunos factores psicológicos como los suicidios, el alcoholismo y el descenso de la natalidad

Observamos cómo la explicación del entramado que Maia verbalizó reiteradas veces, nunca llegó al papel...Al menos en tres ocasiones su idea es descartada por sus pares en la textualización definitiva. Maia y Lucía, habían realizado una muy buena aproximación a esas relaciones durante las clases de lectura previas a la producción escrita. En este sentido ¿cómo explicaríamos el defasaje entre los conocimientos construidos por las niñas y su producción escrita?

Si bien no podemos desplegar por razones de espacio los datos que nos permitirían mostrar este proceso en detalle, señalaremos algunas cuestiones que nos permiten entender ese defasaje. El cambio en la consigna docente en el inicio de la segunda clase dirigido a promover en los alumnos el trabajo sobre las distintas explicaciones de la catástrofe demográfica conduce a las alumnas a desarrollar por escrito la distinción entre las posiciones, a centrarse en la diferenciación y comparación entre las mismas en detrimento de la explicación en sí. La explicación biologicista es, en este sentido, la que *“piensa”* a las enfermedades *“como algo separado”, “nada que ver con nada”, “que no tiene nada que ver con las otras causas”*. El entramado es *“la mezcla”*, más allá de cómo se explica la relación que da cuenta del encadenamiento causal, que si bien las alumnas han verbalizado en reiteradas oportunidades no consiguen re-organizar para ser escrito. Creemos que ello sucede sobre todo porque están centradas en cosas diferentes: Maia en explicar el entramado causal dando continuidad a las relaciones que ella llegó a trabajar en la primer clase de escritura, Lucía –recién llegada a la tarea y bajo la nueva consigna docente- en distinguir las explicaciones. Veamos, en el siguiente fragmento, el efecto de la nueva consigna en la representación que las alumnas tienen de la tarea y, en relación con ello, en la elaboración del texto tentativo y el finalmente escrito.

Maia: Lo que pasa es que todas estaban relacionadas porque...
(no se entiende)

Lucía: No, porque hay algunos, hay algunos que pensaban que estaban las enfermedades relacionadas con unas cosas, otros que estaban relacionadas con otras cosas, o sea... (...)

Maia: Sí, pero...

Amanda: Porque mirá (no se entiende) lo que pusimos acá: Algunas personas pensaban que las enfermedades eran una cosa aparte.

Maia: Claro.

Amanda: Y otros pensaban que las enfermedades y todas las demás (No se entiende)

Lucía: No... claro.

Maia: No, que estaban conectados, por ejemplo, que la dieta y el trabajo forzado estaba conectado con las epidemias porque (no se escucha) y todo favorece....

Lucía: Pero, está bien, a-a-algunos pensaban que tiene que ver con el trabajo, las comidas...

Maia: Pero no vas a poner en detalle, no vas a decir, el trabajo, la comida (no se entiende) porque hay mil opciones

Amanda: Sí, por ejemplo...

Lucía: No hay mil opciones, hay, están, por los procesos económicos y laborales, otros, otros piensan que porque no tenían barreras inmunológicas y carecen de defensas.

Maia: Entonces... no sé, pero para mí mucho de resumen no tiene.

En este segmento de interacciones vemos, además, otro aspecto constante del proceso de textualización desplegado por estas alumnas, lo que denominamos “pseudo-consensos”. Es decir, sin haber alcanzado una aproximación a significados compartidos aceptan escribir lo propuesto por algún integrante, son acuerdos parciales, que se establecen en pos del avance a como dé lugar. La propuesta de Maia se descarta porque se privilegia otra forma escrita que Lucía considera equivalente,

Reseñas

cuando en verdad no lo es: “Otros (...) decían que todo estaba relacionado ~~entre sí~~ ^{con} las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas”. Ante el rechazo de su propuesta, Maia se opone a la de Lucía pero con argumentos poco pertinentes y finalmente termina cediendo.

Estos pseudo-consensos les permiten seguir escribiendo pero sin acuerdos reales sobre el contenido. Esta dinámica del grupo se articula con la ausencia de controles sobre lo ya realizado, de relecturas que permitirían evaluar lo producido para enlazar lo escrito con lo que vendría a continuación, revisiones para establecer nexos entre las frases que resguarden la coherencia del todo, evaluar la distancia entre lo que acordaron escribir con lo escrito hasta ahora y en función de ello reformularlo. Ello no fue posible y la escritura se realizó con agregados, tachaduras, enmiendas sin evaluar los efectos en la totalidad del texto, por eso su fragmentación.

El docente lee el texto producido y realiza una devolución a las alumnas: “¿Cómo se relacionan estas causas con las enfermedades? Explicar mejor.” Amanda y Lucía -Maia está ausente en esta última clase de escritura- van haciendo arreglos parciales del texto, agregados, tachaduras y deciden llamar al maestro para consultarlo sobre la devolución señalada. Por primera vez en tres clases se detienen en la tarea. Cuando el docente se acerca y pregunta si entendieron su comentario Lucía dice que no, “porque es como que se entiende pero no sé cómo relacionarlo ni cómo ponerlo...” El maestro releo el texto con las alumnas y promueve la reflexión:

Gonzalo: (...) Acá cuando yo lo leí, a mí no me quedó muy claro qué es lo que ustedes están tratando de decir con esto de complejo trabajo, dieta y epidemia, y cómo las condiciones de trabajo, y lo que acá no aparece es la cuestión de la alimentación (...) y cómo eso influyó en que las enfermedades se propagaran más (...)

Lucía: Estaban más débiles.

Gonzalo: Bueno, pero eso no lo explicaron acá, acá está como nombrado. (...) me parece que lo que habría que hacer es como

darle un mayor detalle y a su vez tratar de redactarlo de una manera que se entienda un poco más, ¿sí?

El docente pide aquí y en otras oportunidades que vuelve a acercarse al grupo que den mayor detalle. Tal vez la formulación de Maia hubiera resuelto parte del problema, pero ella está ausente. Amanda y Lucía no pueden resolverlo y vuelven a detenerse. Cuando el docente vuelve a orientarlas, sugiere el encadenamiento causal y Lucía finalmente concluye: “(...) *que por tanto sufrir se había ido su entusiasmo vital y eso les hac... los hacía contagiarse más rápido, enfermarse más rápido... (corrige) y morir más rápido.*”

Es interesante observar en esta explicitación del encadenamiento causal realizada por Lucía en el momento de la escritura, cómo llega a una construcción similar a la de Marisol y Oriana cuando especifica el concepto de propagación y los términos en los que la realiza (“más rápido”). En base a esta verbalización Lucía introduce un nuevo agregado al texto indicado mediante un nuevo asterisco.

Algunos historiadores piensan que las enfermedades no estaban relacionadas con el resto de las causas. Pero sin embargo otros pensaban lo contrario, decían que todo estaba entre sí con las condiciones sociales, económicas, laborales y psicológicas. *

* Todo esto les hacía perder el “entusiasmo vital” y por eso podían enfermarse y morir fácilmente.

Sin embargo, el encadenamiento causal no logra reconstruirse en la versión escrita. Esta nueva enmienda es una muestra más del tipo de modificaciones que las alumnas realizan: parciales y casi sin modificar el texto anterior, introducen nuevas ideas o informaciones más allá de como encajen en el texto, a modo de parche. Esta desatención a las relaciones entre las partes y la totalidad del texto tiene sus consecuencias en la producción. El proceso de textualización resulta problemático.

co¹⁵ y se produce el defasaje señalado entre los saberes de las alumnas y el producto en la escritura.

Primeras Conclusiones

La escritura en pequeños grupos se ha mostrado como un dispositivo fértil para promover las interacciones durante el proceso de textualización, las reformulaciones conceptuales y las reflexiones sobre el lenguaje. Son estos procesos los que hacen del proceso de escritura una herramienta para el aprendizaje (Camps y otros, 2000; Barbeiro, Brandao, Carvalho, 2006; Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner y otros, 2011).

Cuando un niño del grupo formula una propuesta y otro formula otra, o propone un cambio a la primera hay una situación de comparación implícita entre ambas. Se genera la necesidad de pensar sobre cada una para elegir la más adecuada, quizá volver a formularla, o discutirla, o buscar nuevas informaciones en los textos fuente para corroborarla o explicitarla mejor. Las intervenciones de cada niño quedan en el contexto de interacción creando la posibilidad de una recursiva reflexión sobre el contenido y sobre las formas para escribirlo, que quizá no fuese tan rica en un trabajo solitario. “La interacción social entre los participantes ofrece el marco que hace posible compartir el conocimiento, para luego internalizarlo y convertirlo en reflexión individual: en estas condiciones, la escritura en colaboración llega a ser un instrumento de aprendizaje” (Camps y otros, 2000, P. 162).

¹⁵ Un aspecto fundamental que no analizamos aquí es el efecto que diversas intervenciones docentes –a nivel general y referidas a este grupo en particular– producen en la autonomía de estas alumnas y en su calidad de autoras del propio texto. En contrapartida, Oriana y Marisol conservan su condición de autoras durante todo el proceso, marcando una diferencia fundamental entre los dos grupos, objeto de análisis en este trabajo. Para profundizar en el análisis de la cuestión en el grupo de Lucía, Amanda y Maia ver: Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010.

La textualización compartida de contenidos históricos en el contexto escolar es un proceso complejo. El análisis de los datos que hemos comunicado en este trabajo da muestra de ello y nos permite pensar los múltiples factores que se entrelazan en la constitución de esa complejidad de la escritura compartida para aprender Historia.

En relación a la composición del grupo de escribientes podemos mencionar: el número de integrantes, su estabilidad en las diferentes instancias de producción, el grado de homogeneidad-heterogeneidad en la aproximación a los contenidos de sus integrantes, la representación de la tarea, la posición que cada uno asume en el grupo, factores de índole personal e interpersonal que inciden a la hora de conformar el espacio de tarea entre todos.

En relación a la intervención docente es necesario reflexionar sobre el efecto de las diferentes consignas dadas y su incidencia en la representación que los niños hacen de la tarea y en el posicionamiento de los alumnos como autores más o menos autónomos de sus propios textos. La calidad de las intervenciones del maestro durante el proceso de escritura y la posibilidad que ellas tienen de colaborar o no en la resolución de los problemas que los niños van encontrando durante la escritura.

Los aspectos brevemente enunciados en estas conclusiones son relevantes en el proceso de textualización, en cómo se llevaron a cabo las operaciones redaccionales para escribir historia. Su escenificación se da en el contexto del aula y ello requiere que pensemos cuáles son las condiciones didácticas específicas (Aisenberg y Lerner, 2008) que posibilitan esos procesos.

Durante las clases de lectura las interacciones desplegadas en el marco de las discusiones colectivas promovieron muy buenas aproximaciones de los alumnos a los contenidos de enseñanza que fueron punto de partida para la actividad de escritura. En los pequeños grupos de escritura hubo también un arduo trabajo de intercambios orales para elaborar el contenido a ser escrito. Creemos que en estas interacciones hay

Reseñas

otro nivel de toma de conciencia en relación a los significados de las ideas que están siendo dichas cuando es necesario decirlas para escribirlas. Podríamos pensar que ello es un indicador de avances en la adquisición del conocimiento.

Por otra parte hemos encontrado algunos defasajes en las producciones que sólo nombraremos. En las mismas condiciones didácticas dos grupos han alcanzado un nivel de producción diferenciado, tanto en el proceso de textualización como en el producto escrito. También encontramos defasajes entre el nivel de conocimientos alcanzados por las alumnas en las clases de lectura y la posibilidad de producir un texto escrito coherente. Es necesario que continuemos pensando en ello.

Para finalizar podemos decir que es durante el proceso de elaboración del texto que será escrito y frente a la necesidad de consensuar, que los niños han realizado un verdadero trabajo de reflexión conceptual y de reflexión sobre el lenguaje para escribir. Este trabajo, hemos visto, no siempre se ve reflejado en los textos. Entonces nos preguntamos: ¿es posible evaluar el aprendizaje de contenidos históricos sólo en función de los textos escritos en clase? Pensamos que nuestro trabajo puede contribuir a pensar este problema.

Bibliografía:

Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., Olguín, A. Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. Artículo publicado en Reseñas de enseñanza de la historia N° 7, Octubre de 2009. A.P.E.H.U.N. ISSN N° 1668-8864 (págs. 93 a 129)

Aisenberg, B., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., Lerner, D. Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. Trabajo presentado en el 1er Congreso Internacional de Didácticas Específicas, 18, 19 Y 20 de junio, 2008. Centro de Estudios en

- Didácticas Específicas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. ISBN: 878-987-23259-6-1
- Aisenberg, B. y Lerner, D. Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*. N° 3, Año 29, septiembre, 2008.
- Barbeiro, L., Brandao Carvalho, J. Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En *Diálogo en Investigación en las aulas*. Barcelona: Graó, 2006.
- Camps, A., Guash, O., Millian, M., Ribas, T. Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.
- Castelló, M. *La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita*. 2006. Consultado el 24-09-2010 en <http://www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc>.
- Catel, L. Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question. En *Aster*, N° 33. INRP. París, 2001.
- García- Debanc, C., Fayol, M. Aportes y límites de los modelos del proceso redaccional para la Didáctica de la producción escrita. Diálogo entre psicolingüistas y didactas. PRATIQUES n° 115/116 – Diciembre de 2002
- Flower, L., Hayes, J. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *textos en contextos 1: Los procesos de lectura y escritura*. I.R.A. Buenos Aires, 1996.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lerner, D. La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 23 – N° 3. Setiembre 2002.
- Lerner, Delia, Alina Larramendy y Karina Benchimol: “Tensiones de la escritura en el contexto escolar”, artículo actualmente en prensa en

Reseñas

el marco de una publicación digital de las Jornadas Nacionales de la Cátedra UNESCO de Lectura y escritura, centradas en Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar y realizadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto, los días 9 y 10 de septiembre de 2010.

Luchilo, L. *La Argentina antes de la Argentina, Los caminos de la Historia*. Buenos Aires: Altea, 2002.

Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, (131/132), diciembre de 2006. Metz, Francia.

Torres, M., Larramendy, A. Leer y escribir para aprender Historia. Análisis del proceso de escritura de un pequeño grupo de alumnas de 7° grado de escuela primaria. En *Revista Projeto*, Vol. 10, N° 12, 2010, Porto Alegre, Brasil. ISSN: 1516-6910.

Torres, M. Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. En *Revista Lectura y Vida*, Año 29, 2008, ISSN 0325-8637.

Ciencias Sociales 8. Puerto de Palos, 2011.

La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura.

*M. Paula González**

Resumen

Este trabajo se aproxima a la enseñanza de la historia argentina reciente en el nivel secundario desde los recortes temáticos que los profesores realizan para trabajar la última dictadura. Tales selecciones ponderan contenidos referidos al terrorismo de Estado y sus consecuencias económicas así como un abordaje desde los principios políticos -en desmedro de las causas y las responsabilidades colectivas-.

Estas selecciones temáticas se articulan con las representaciones de la memoria social y sus consensos, se adaptan a la cultura y gramática escolares así como a las tradiciones la historia como disciplina escolar –más propensa a la condena que a la explicación-, y resultan más viables en ciertas culturas institucionales – puesto que evitan mejor la controversia-. Por ello, los recortes temáticos de los profesores en torno a la última dictadura ponen en evidencia saberes y prácticas docentes contingentes, oportunos y situados.

Palabras claves: Historia reciente. Profesores. Enseñanza.

* Investigadora docente adjunta de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigadora asistente del CONICET. Contacto: gonzalezamorena@gmail.com

Abstract

This paper focuses on teaching of Argentina's recent history at the school in order to analyze the topics and perspectives that teachers choose to teach the last dictatorship.

The most chosen topics are the characteristic features of state terrorism, the economic consequences and the political principles (instead of the causes and collective responsibility)

These options are linked to representations of social memory, to school culture and traditions of history as school discipline. Also become more viable in certain institutions. Therefore, the thematic choices show that teaching practices are timely, contingent and situated.

Keywords: Recent history. History teaching. Teachers

1. Introducción

Me propongo compartir aquí una parte del trabajo realizado en relación con la historia argentina reciente en la escuela y particularmente con los saberes y prácticas de docentes.¹ Para ello, me detendré puntualmente en los contenidos que seleccionan los profesores de nivel secundario frente al imperativo de trabajar la última dictadura.

En primer lugar, daré cuenta del problema abordado en general y del aspecto que he seleccionado en esta ocasión en particular. Seguidamente, haré referencia a la perspectiva de análisis asumida a fin de presentar, luego, algunas evidencias e interpretaciones.

¹. Este trabajo forma parte una investigación mayor: "Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de Buenos Aires", tesis de doctorado dirigida por el Dr. Joan Pagès (UAB-España) y la Dra. Silvia Finocchio (UBA, UNLP y FLACSO-Argentina) (Gonzalez, 2008)

Desde mi perspectiva, acercarse a la historia reciente en la escuela requiere otorgarle mayor densidad semántica a las tácticas que despliegan los profesores. En este sentido, los saberes y prácticas docentes en torno a la historia reciente y particularmente los recortes temáticos sobre la última dictadura son el resultado de un proceso de lectura y traducción donde se entrecruzan variables que exceden lo disciplinar y lo didáctico.

En términos generales, este texto invita a reconocer la centralidad del oficio docente intentando comprender sus “haceres” ponderando su interpretación antes que la evaluación de sus resultados.

2. Problema de investigación y recortes

El concepto “historia reciente” refiere a un pasado cercano, a un espacio de luchas por la memoria, a un campo abonado por narrativas provenientes de otras disciplinas y prácticas culturales, y a un ámbito historiográfico en construcción que no se define por cuestiones cronológicas, metodológicas o temáticas sino por los retos que imponen sus temas vigentes y los principios políticos y éticos que compromete (Franco y Levin, 2007). Para el ámbito que me ocupa, historia reciente alude también a un contenido escolar atravesado por la mencionada poliseimia: en efecto en la escuela aparecen y se entremezclan referencias diversas y, de manera análoga a la historiografía, resultan claves los desafíos que comporta. Por mi parte, cuando aquí hablo de historia argentina reciente aludo a las décadas del '70 y '80, vale decir, los años de mayor violencia política y terrorismo estatal, centrándome en la última dictadura y sus años previos.

Esta historia reciente se incorporó en los programas de historia y ciencias sociales así como en nuevas conmemoraciones escolares con especial fuerza en los últimos quince años, esto es, a partir de la reforma abierta con la Ley Federal de Educación 24195/93. Visto en perspectiva, podríamos hablar de una “novedad” curricular puesto que, durante

casi cien años, la historia y las efemérides escolares se centraron exclusivamente en los acontecimientos del siglo XIX (De Amézola, 2008).

Antes de esta reforma, la historia reciente había entrado en las escuelas impulsada por las luchas de la memoria que fueron recogidas en disposiciones sobre conmemoraciones escolares, en algunas prácticas docentes y, sobre todo, en las asignaturas de educación cívica –donde se estudiaban los sucesivos golpes de Estado- (Finocchio, 2007).²

Esta inclusión de contenidos ligados a la historia reciente supuso, además, un cambio en los sentidos asignados a la historia escolar. Así, se ponderó la formación de una ciudadanía democrática y la construcción y transmisión de la memoria como finalidades prioritarias sobre todo a través del tratamiento de los procesos históricos más recientes como la última dictadura militar en Argentina (De Amézola, 1999; Finocchio, 1999).

Actualmente, si consideramos las fuentes documentales, la presencia de la historia argentina reciente en la escuela resulta incontestable: se encuentra en los diseños curriculares, en las nuevas efemérides de la memoria, en los libros de textos, en diversos materiales didácticos así como en la formación docente inicial y continua.

Pero a pesar de estas evidencias, no deberíamos confundir la realidad escolar con los discursos instituidos (Finocchio, 2003): la llegada de la historia reciente a la escuela es una cuestión que refiere no sólo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones didácticas) sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular. No obstante, destacar la importancia de las instituciones y los docentes no implicó en la investigación que he realizado una verifica-

². Para Provincia de Buenos Aires, la primera efeméride de la memoria se instituyó en 1988 en torno a la conmemoración de la denominada “noche de los lápices” (Raggio, 2002)

ción de lo que “realmente” sucede en las escuelas y lo que “efectivamente” enseñan los profesores, en el sentido de observar correspondencias o desviaciones con respecto a las prescripciones oficiales y/o los avances historiográficos. Como apunta Philip Jackson, “en la enseñanza, como en la mayoría de los restantes actos humanos, no es tanto lo que se *ve* como lo que se *lee*” (2002: 115), vale decir que la enseñanza depende de un vasto aparato de atribución de sentido que rara vez se trae a superficie y se examina.

Guiada por estas inquietudes, la investigación se centró en un conjunto de profesores de nivel medio de Buenos Aires –tanto de la ciudad como del conurbano- y han sido ellos sus principales protagonistas. Por medio de testimonios orales recogidos en entrevistas en profundidad –centrales dentro de un corpus más amplio³- intenté reconstruir lo complejo, lo ambiguo, lo flexible, lo contingente, lo contradictorio y lo histórico que tiene la profesión docente.

En este sentido, la investigación implicó una indagación focalizada en la relación que los profesores establecen con ese pasado presente, cercano, violento, molesto y abierto, convertido ahora en contenido escolar. Asimismo, supuso una mirada centrada en los saberes y prácticas que construyen y producen frente al imperativo de enseñarlo y conmemorarlo. Por ello, y entre otras cosas, me propuse reconstruir e interpretar cómo los profesores seleccionan contenidos para transmitir la historia argentina reciente. Seguidamente, presentaré el marco a partir

³ Las entrevistas en profundidad se entrecruzaron con otras fuentes orales y escritas: de profesores en formación, otros profesores en activo y de estudiantes de historia. Asimismo, consulté diversas fuentes documentales: leyes educativas, diseños curriculares de nivel nacional, de Provincia y de Ciudad de Buenos Aires, disposiciones oficiales sobre conmemoraciones, y calendarios oficiales de efemérides escolares. También revisé propuestas didácticas oficiales, editoriales y de organismos de DD.HH. al tiempo que recogí documentación de escuelas y profesores (planificaciones de historia, calendarios institucionales, etc.).

del cual interpreto los saberes y prácticas docentes y particularmente cómo y por qué seleccionan determinados contenidos.

3. Para una interpretación de los saberes y prácticas docentes.

Anne Marie Chartier (2000) afirma que los “haceres ordinarios” de los docentes son variables usualmente ignoradas, no controladas, o no documentadas por la investigación educativa.⁴ Para esta autora, los discursos sobre la enseñanza se basan en el abordaje de una realidad supuestamente conocida a la que designan bajo la forma de certezas didácticas pero que no describen en su complejidad sino de manera incidental o indirecta. Por ello, se suelen caracterizar los métodos de enseñanza olvidando o haciendo descripciones superficiales de los haceres y saberes de los docentes, es decir, aquello que los profesores y maestros hacen para enseñar (seleccionar contenidos, elegir estrategias, presentar actividades, dar de leer, organizar debates, realizar exposiciones, construir cuestionarios, pasar una película, proponer trabajos grupales, etc.)

Dar cuenta de estos “haceres ordinarios” supone reconocer los saberes y prácticas docentes que allí se condensan e implica reconocer los factores que los condicionan así como los espacios en que toman forma.

En el oficio docente participan no sólo los conocimientos, las reflexiones epistemológicas o las concepciones didácticas de los profesores sino también su mirada política, su memoria y -en muchos casos- su experiencia, más aún cuando se trata de un pasado tan “vivo” y reciente. Se

⁴. Anne Marie Chartier toma esta noción de Michel De Certeau y propone la siguiente definición para los “haceres ordinarios” de los docentes: *“os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São, por outro lado, elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência”* (Chartier, 2000: 158)

trata de una historia reciente y controversial, de condición inconclusa, de naturaleza traumática que interpela fuertemente a la escuela y a los profesores por los desafíos éticos y políticos que conlleva. Además de estos condicionantes, debemos tener en cuenta que en el oficio docente se entrecruzan variables contextuales, históricas, sociales, culturales, institucionales, áulicas, etc.

En medio de esas variables, los profesores leen, interpretan y traducen normas curriculares, formulaciones didácticas así como teorías pedagógicas en circulación produciendo nuevos saberes y prácticas escolares. En este aspecto, y retomando a De Certeau (1996), considero las lecturas y traducciones docentes como “apropiaciones”, como prácticas de interpretación activas, como tácticas situadas que producen algo nuevo para el aula. Dicho en otras palabras, más allá de la racionalidad de las teorías pedagógicas y los diseños curriculares hay un saber práctico, oportuno y contingente de los profesores. La vida escolar se teje entre las estrategias de quienes planean los diseños y las tácticas situadas de los sujetos que leen y traducen esos diseños y habitan los espacios escolares.

Pero esas lecturas, interpretaciones e invenciones cotidianas no son irreductiblemente individuales. Existen un pasado y un presente compartidos por los profesores. Ambas temporalidades podrían explicarnos las continuidades, las prácticas convergentes y los haceres análogos. Considerando el contexto social, cultural, educativo y político más amplio podemos ver a los profesores dentro de una “comunidad de interpretación” (Fish, 1998) fuertemente marcada, para este caso, por las narrativas de la memoria en nuestro país. Esto implica que no existen recepciones o producciones subjetivas y puramente individuales sino supuestos pertinentes, prácticas significativas y propósitos relevantes, en nuestro caso, en los haceres docentes. Como señala Roger Chartier (2007), la manera en que los actores sociales otorgan sentido a sus prácticas y a sus enunciados se ubica en la tensión entre las capacidades inventivas de los individuos o las comunidades y las restricciones y las convenciones que limitan lo que les es posible pensar, decir y hacer.

Reseñas

Esto es válido, según Roger Chartier, tanto para las obras letradas y creaciones estéticas como para las prácticas ordinarias, diseminadas y silenciosas que inventan lo cotidiano. En nuestro caso, resulta sugerente para interpretar los saberes y prácticas docentes referidos a la selección de contenidos.

Por lo dicho anteriormente, se impone tener en cuenta los espacios en que los saberes y prácticas de los profesores toman forma y lugar, no como meros escenarios sino como contextos que definen y son definidos por los haceres docentes. Con naturalezas diversas así como temporalidades y sedimentaciones diferentes, tendríamos que tener en cuenta: el espacio de la construcción de la memoria en Argentina; la cultura y gramática escolares; la disciplina escolar, el currículo y las políticas educativas; las instituciones escolares y las aulas en particular; la biografía de los profesores (con sus experiencias, lecturas, memorias, posicionamientos, opiniones, etc.)

Respecto al espacio público de representaciones sobre el pasado reciente, y particularmente de la última dictadura militar, sucintamente apuntaré que han circulado (y circulan) narrativas disímiles nacidas y enfrentadas en contextos temporales diferentes. Entre las múltiples interpretaciones cabe señalar la teoría de la “guerra sucia contra la subversión” invocada por las Fuerzas Armadas; la “teoría de los dos demonios” que terminó de instaurar el *Nunca Más*; el reclamo de la “reconciliación nacional” que pretendía dejar atrás el pasado, y una memoria donde la denuncia del terrorismo de Estado toma especial fuerza al tiempo que se escuchan las demandas de una “memoria completa” (Lvovich & Bisquert, 2008; Cerruti, 2001).

También, como dije, debemos considerar la cultura escolar en tanto “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9). La cultura escolar evidencia una poderosa resistencia a los cambios (Viñao, 2002) y sus tradiciones y

regularidades sedimentan la denominada “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001). Desde este marco, puede verse cómo se aplican cambios y reformas –en mi caso la incorporación de la historia reciente- y entender cómo y por qué algunas innovaciones son introducidas, rechazadas, modificadas, distorsionadas o reformuladas. Así, entre la “cultura política o normativa” y la “cultura científica” de la investigación educativa se puede reconstruir la “cultura empírica” de los docentes (Escolano, 1999).

Asimismo, debemos contemplar el espacio curricular y las disciplinas escolares en los cuales el oficio docente se define y se vuelve inteligible. En este sentido, Ivor Goodson (1995 y 1991) y André Chervel (1991) han señalado que las disciplinas escolares son productos socio- históricos que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo. Más aún, para André Chervel, el conocimiento escolar tiene una entidad propia: no es una vulgarización científica -como propone Chevallard (1997) a partir del concepto “transposición didáctica”- sino una “creación histórica de la escuela, por y para la escuela” (Chervel, 1991: 83).

A partir de estos amplios conceptos de cultura escolar y su gramática, podemos leer las culturas institucionales, es decir, los rasgos de identidad y señas particulares que son propios a cada establecimiento educativo. En la cultura institucional se integran “cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades” (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992: 36). Todo ello halla sustento en el imaginario institucional, es decir, en el conjunto de imágenes y auto-representaciones, a veces explicitado en el proyecto educativo del centro y la mayoría de las ocasiones expresadas -y asumidas- de manera implícita.⁵

⁵ En momentos como el actual, en el que se registra el desplazamiento del Estado como articulador del mundo educativo, los fragmentos institucionales cobran especial

Todos estos conceptos hasta aquí señalados –espacio público de la memoria y sus narrativas, cultura escolar y gramática escolar, disciplinas escolares, culturas institucionales- me sirven para interpretar los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente. Ante esta historia, los haceres docentes pueden ser leídos como “experimentaciones o adaptaciones”, esto es, operaciones que “reparan, remiendan y arreglan -con los elementos que maestros y profesores hallan disponibles- los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones, mentalidades y exigencias institucionales muy diferentes, incluso por momentos opuestas, a las que se derivan de la práctica y profesión docente” (Finocchio, 2003: 84).

A continuación presentaré algunos testimonios que permiten ver de qué manera los docentes recortan y seleccionan los contenidos de la historia argentina reciente para su tratamiento en la escuela secundaria y de qué forma las múltiples variables hasta aquí apuntadas atraviesan los saberes y prácticas de los profesores. Antes de ello, señalaré brevemente la llegada de la historia reciente al currículo oficial.

4. Selecciones y recortes de la historia argentina reciente.

4.1 La historia reciente en las prescripciones oficiales

Si bien los saberes y prácticas docentes no serán evaluados o medidos según sus correspondencias o desviaciones respecto a las prescripciones oficiales y/o los avances historiográficos, vale la pena delinear muy brevemente la llegada de la historia reciente al currículo para situar en perspectiva los recortes que realizan los profesores.

relevancia y, en ellos, sus propuestas educativas que condensan la oferta institucional y las demandas familiares (Tiramonti, 2004).

Como señalé al comienzo, la historia argentina reciente, amarrada fuertemente a la formación de la ciudadanía y al imperativo de construir y transmitir una memoria en la escuela, se incorporó en las propuestas educativas oficiales con especial fuerza a partir de la reforma educativa de los '90. Tal situación se plasmó directamente en los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires. Para el caso de Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que no aplicó en su totalidad la Ley Federal de 1993, la historia reciente llegó empujada por las propuestas editoriales, nuevos materiales didácticos y prescripciones oficiales referidas a la conmemoración del pasado reciente -24 marzo, 16 de setiembre, etc. y la inclusión del informe *Nunca Más* como libro de referencia y consulta en las escuelas (Crenzel, 2008).⁶

Con la prescripción de los diseños curriculares de la EGB y el nivel polimodal en 1995 y 1997 (MCE, 1995 y 1997), la historia reciente tomó lugar en las áreas de ciencias sociales y en historia. Pero si se tiene en cuenta el desarrollo de la historiografía —que durante la primera década de transición democrática evidenció una notable escasez de trabajos dedicados a la historia reciente contrastante con la abundante producción de otras ciencias sociales y otros campos culturales (Pittaluga, 2007; De Amézola, 1999)- podemos afirmar que tal inclusión no respondió a los avances de la disciplina de referencia.

Posteriormente, en las sucesivas modificaciones curriculares -realizadas entre 1999 y 2006-, la historia argentina reciente fue ganando espacio,

⁶. Los contenidos para el nivel medio de Ciudad de Buenos Aires quedaron formalmente sin modificaciones varios años después de la sanción de la Ley Federal de 1993. Con anterioridad, y mediante las resoluciones 1813/88 y 1182/90, se habían realizado algunos cambios curriculares dado que el programa de historia del nivel medio había sido modificado en 1979 durante la última dictadura. En el caso de algunas escuelas de gestión privada, el Ministerio de Educación aprobó modificaciones curriculares mediante la Resolución 11/91. Recién en 2002 se aprobaron nuevos contenidos para primer y segundo año de la secundaria (CBA- SE, 2002) y en 2009 los correspondientes a tercero, cuarto y quinto (CBA-SE, 2009).

matices y precisiones (Gonzalez, 2007)⁷. Allí confluyeron la pervivencia de las luchas por la memoria –acentuadas en fechas “redondas” como los veinticinco y treinta años del golpe-, los cambios en las narrativas de la memoria en el espacio público (Lvovich & Bisquert, 2008) y los aportes del ámbito académico sobre temas que habían estado fuera de la discusión hasta hace pocos años.⁸

Este brevísimo panorama sobre la presencia y trayectoria curricular de la historia reciente refuerza la idea de que la conformación de las disciplinas escolares no depende solamente de la ciencia de referencia - puesto que el currículo no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado- sino que es resultado de diversas luchas sociales y políticas (Goodson, 1995). Como veremos a continuación, los saberes y prácticas docentes también acusan tal configuración al tiempo que condensan variables relativas a las tradiciones y contextos escolares.

4.2 La historia reciente en las prácticas docentes

Las menciones sobre qué se enseña de la historia argentina reciente - particularmente sobre los años '70 y la última dictadura militar- surgieron en las entrevistas a los profesores de diversas maneras y en alusión

7. En 2004, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a nivel nacional (ME, 2004); en 2005, reforma de contenidos del nivel Polimodal en la Provincia de Buenos Aires (PBA-DGCE, 2005); en 2006, Ley de Educación Nacional, 26206 (ME, 2006). A partir de 2008 se viene implementando un nuevo diseño curricular en Provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria Básica y Superior (ESB y ESS). En 2009, se terminaron de publicar los nuevos diseños para historia en el nivel secundario en Ciudad de Buenos Aires (GCBA-SE, 2009).

8. Por ejemplo, el caso de los exiliados quienes, si bien formaban parte de las víctimas de la represión militar y la violencia política, no aparecieron en el discurso público ni en los textos que abordaban la historia reciente hasta fines de los años '90: hasta ese momento, la figura trágica excluyente era la de los desaparecidos. Sobre esta cuestión, véase el trabajo de Marina Franco (2008)

a los diversos espacios donde esos contenidos están presentes: en el marco de la asignatura de historia; en el área de ciencias sociales; en el espacio de una clase alusiva; en un acto escolar. Si bien estos espacios son diferentes en cuanto al tiempo asignado, a las características de la actividad y a los miembros participantes, he considerado todas las menciones.

El objetivo de tal indagación fue responder las siguientes preguntas: ¿Qué tópicos aparecen recurrentemente en los testimonios docentes cuando piensan la enseñanza de la dictadura militar? ¿Cuáles se aluden de manera accesoria o casi no se mencionan? ¿Qué condicionantes pueden reconocerse en las selecciones de contenidos que realizan los profesores? ¿Qué referencias pueden identificarse?

Estas preguntas buscan examinar qué recortes realizan y qué relatos construyen los profesores y observar en qué medida las narrativas y memorias en circulación impactan, son recogidas o reconstruidas por estos actores escolares; qué lecturas y referencias del campo historiográfico y otras ciencias sociales aparecen; cómo impactan tradiciones y contextos escolares en tal selección así como las variables personales y biográficas de los docentes.

Los testimonios recogidos me permitieron agrupar las referencias en tres ámbitos temáticos⁹: la dictadura en sí misma y sus consecuencias (vale decir, temas o conceptos que no extienden la mirada en las causas de la dictadura o el contexto previo del golpe militar sino su operativa y sus secuelas); la dictadura y los principios políticos (sobre todo dictadura/ democracia, gobierno democrático/ gobierno de facto, etc.); y la dictadura en contexto (el escenario en el que tuvo lugar, motivaciones, condicionantes, consensos, etc.)

⁹. Esta categorización es puramente analítica y en ocasiones se observan superposiciones.

A continuación, presentaré algunas evidencias.

4.2.1. La dictadura en sí misma y sus consecuencias

Al plantear la pregunta por los contenidos de historia argentina reciente que se enseñan y se transmiten en la escuela, los profesores aluden mayoritariamente a hechos, conceptos y categorías relacionadas con el terrorismo de Estado y la imposición de un modelo socio-económico, es decir a alusiones que hablan de la dictadura en sí misma y sus consecuencias.¹⁰

Una de las menciones más recurrentes es el concepto de terrorismo de Estado y comenzaré citando el testimonio de Lorena, una profesora de Ciudad de Buenos Aires, quien me cuenta que trabaja en una escuela privada confesional donde asisten hijos y nietos de integrantes de las Fuerzas Armadas. Lorena comenta que el tratamiento del pasado reciente en esa escuela es casi nulo y que ella lo ha trabajado en el marco de una efeméride de la memoria (el 24 de marzo) en el aula, por su voluntad, ya que no se realizan las conmemoraciones a nivel de toda la escuela.¹¹

¹⁰. Esta ponderación temática se repitió en otros testimonios. En el caso de los profesores en activo, y ante la posibilidad de seleccionar un eje o tema para trabajar la historia argentina reciente en el aula, la mayoría de las propuestas (13 de 17) correspondieron a la dictadura en sí misma, destacándose el terrorismo de Estado en general o algunas de sus características (violación a los derechos humanos, represión y censura) y la guerra de Malvinas. Entre los profesores en formación, sucedió lo mismo: los tópicos más recurrentes fueron el terrorismo de Estado (con mención explícita o a través de diversos conceptos como genocidio, desaparición sistemática de personas, torturas, represión, censura, etc.).

¹¹. Las entrevistas que citaré fueron realizadas en 2005. Para la transcripción de las mismas, he utilizado algunas convenciones: las mayúsculas evidencian el énfasis especial en el habla. Las palabras colocadas entre los signos = = señalan la simultaneidad de voces entre entrevistador y entrevistado. Los signos <> señalan los silencios prolongados de los que en ocasiones se consigna la duración. Los puntos marcan las

P.: Vos me decías que el formato efeméride del 24 de marzo es como demasiado acotado, que a veces vos te has tomado un mes, que otra vez optaste por tomar dos clases, ¿qué **temas** específicamente trataste en este formato acotado?

Lorena: Básicamente qué es **terrorismo de Estado**. En otro momento, cómo empezaron a surgir los testimonios de víctimas de la represión. Después lo fui tocando desde otros lugares, otros temas. Pero siempre como tratando de reconstruir en base a **qué es un golpe de Estado, y también a partir de lo que los pibes conocen, qué es una represión**, etc. Esas cosas. También el punto de entrada tenía que ver con el material que tenía preparado para trabajar. No sé, por ejemplo, cuando trabajé con la película “La República Perdida 2” trabajé varios aspectos, **el plan económico**. En otras cuando pasaba “La Historia oficial” cómo era la sociedad de entonces, cuáles son **las consecuencias de la dictadura, qué pasa con la apropiación ilegal de bebés**. Pero cuando yo te decía que quería instalar el tema, **pasa también por lo más básico, ¿sí?, porque justamente yo tengo alumnos de cuarto y quinto año y a hasta ese momento nunca lo trabajaron**.

P.: cuando decís “lo más básico”, ¿a qué te referís?

Lorena: me refiero a **qué es un golpe, la represión ilegal**. Así como las cuestiones básicas.

El primer concepto que indica explícitamente Lorena es “terrorismo de Estado” y si bien esta profesora menciona otras cuestiones -“el plan económico”, “la sociedad de entonces”, “la apropiación de bebés”- estos temas también aluden a la dictadura en sí misma.

pausas más cortas, las xxx los fragmentos inaudibles, el signo _ indica una auto-reparación en el discurso. Las aclaraciones o explicitaciones se realizan entre paréntesis. Los recortes que hemos realizado de las entrevistas quedan evidenciados con el signo [...] Como es habitual en estos casos, los nombres de los entrevistados y de las instituciones han sido cambiados para garantizar la reserva de identidades. Como entrevistadora aparecen las iniciales de mi nombre (P.) y luego el nombre del entrevistado. Se utiliza la negrita para enfatizar algunas ideas en esta presentación.

Reseñas

Otros profesores también mencionan el terrorismo de Estado a través de los elementos que lo definen según fueron puestos en evidencia por el *Nunca Más*. Es el caso de Carlos, profesor de historia y ciencias sociales en diversas escuelas estatales de Provincia de Buenos Aires:

Carlos: lo que trato es que tengan conceptos, por lo menos, por ejemplo, que sepan lo que fue...**lo que significa el terrorismo de Estado, que sepan lo que significa, lo que es un centro de detención**, después algunas palabras, que tienen que ver con el vocabulario que se usaba como ponele, lo que, les expliqué todo lo que pasaban en el periplo desde el **secuestro** a la **detención ilegal** eh... como se hacían los **operativos de grupos de operación** en torno a la detención...

Otro de los contenidos reseñados en el tratamiento de la “dictadura en sí” es el modelo económico impuesto por el gobierno militar. Varios entrevistados ponderaron esta cuestión desde diversos ángulos: para mostrar el cambio de modelo de acumulación; para vincular pasado y presente -señalando las consecuencias que aquel modelo impuesto en 1976 tiene en la actualidad-; para vincular el disciplinamiento social -mediante la represión, secuestros y muertes- con la imposición de un modelo de economía neoliberal.

Veamos a continuación cómo aparece señalado en algunos testimonios:

Fernando: lo que a mí me interesa es ver la historia argentina del siglo XX como todo un proceso, digamos, de cómo se van construyendo y deconstruyendo modelos, proyectos de país, de nación, de sociedad distinta. Y esta idea me parece importante, porque..._interesante para dar historia porque también obliga a... a pensar qué es uno en ese xxxx social. Qué tipo de actor social y político es uno, para pensar, para que los chicos también reflexionen sobre eso, eso... Entonces con esa idea yo estuve trabajando estos últimos tiempos, sobre todo muy fuerte en los últimos dos años. **Para que discutamos esto del modelo de país**. Qué es 2001. Qué es un modelo de país. Si estamos saliendo de uno. Eh... y la dictadura tiene que ver con eso. **Con la dictadura**

militar lo importante es, para mí, ver qué proyecto de país... a qué proyecto de país contribuyó o construyó la dictadura militar, comparando esa última dictadura militar con otras dictaduras militares, si coinciden o no con el proyecto. Así que... digamos, en forma general, eso... Ahí en proyecto de país entra en juego **la forma de control social, el proyecto, el modelo económico, la formación política...**

Fernando trabaja en una escuela estatal de Ciudad de Buenos Aires con gran tradición en el tratamiento de la historia reciente a nivel institucional. Define a sus alumnos como conocedores de ciertas referencias básicas de la dictadura en una escuela que alienta el tratamiento de estas cuestiones. Por ello, prefiere hacer hincapié en el modelo económico impuesto por el régimen militar y discutir más ampliamente qué significa un proyecto de país.

Nicolás, profesor de una escuela situada en una fábrica recuperada, también alude a un modelo de país y a un modelo económico que, instaurado por la dictadura, resulta reconocible en sus consecuencias actuales. Así lo manifiesta:

Nicolás: y me gustaría no trabajarlo un día. Trabajarlo dentro de un contexto... dentro de una unidad, no de una clase, sino de las clases... **De que lo que pasa hoy en Argentina es producto del Proceso de Reorganización Nacional. Que la miseria, como fenómeno, la desigualdad que tenemos...** ver gente revolviendo la basura, chicos comiendo de la basura, en la calle, **son producto de decisiones que se tomaron hace treinta años... Y que se profundizaron en los '90...**, que se agravaron, y que bueno que, para bien o para mal, estos últimos años en la Argentina, hay un cambio, aunque muy leve, y que bueno... Ahí está **la relación con el presente que tenemos... pensando en nuestro contexto...** [xxx] **La desindustrialización,** el afianzamiento del capital financiero... que el modelo mercado-internista de los 40 cambió totalmente... el cambio de modelo de país... [...]

La importancia de la transformación económica a partir de la última dictadura ha sido objeto de tempranos análisis (Schvarzer, 1986; Aspiazu, Khavisse & Basualdo, 1989 entre otros). En este sentido, resulta casi inobjetable que el cambio basado en la apertura económica y la reforma financiera provocaron el aumento de la desocupación, el crecimiento del sector terciario en detrimento del secundario, el desarrollo de la especulación financiera y la concentración del capital. Según Adolfo Canitrot (1980, citado por Romero, 1994) el *establishment* económico apoyó a los militares en su discurso neoliberal. La apertura económica y la reforma financiera corregirían, según los militares, las debilidades del sistema político, transformando al mercado en el gran instrumento disciplinador de los actores corporativos desbordados que el Estado era incapaz de controlar. La economía industrial, con sus trabajadores sindicalizados, era identificada como causa del desorden político que habían derivado en el fenómeno del terrorismo subversivo.

Pero las alusiones docentes al modelo económico no se circunscriben a las transformaciones o sus consecuencias actuales. Roberto, profesor de escuelas estatales de Provincia de Buenos Aires, lo vincula con otras cuestiones:

Roberto: Trato de decirles que la **represión** no fue un instrumento en sí mismo, sino un medio **para implantar un modelo de país** que es el que estamos viviendo ahora [...] La dictadura se produce, es decir, el golpe **de estado de 1976 se produce para... iniciar un determinado modelo económico y social** [...]

Así como la centralidad de los cambios económicos inaugurados por la dictadura tiene alto consenso, existen menos acuerdos académicos en torno a la idea del vínculo necesario entre represión y modelo económico que menciona Roberto en su testimonio.¹² Al respecto, Hugo Vez-

¹². En su primera edición del “Estado terrorista Argentino”, Duhalde señalaba que el proyecto económico exigió “la implantación del terror para hacer posible su instaura-

zetti señala: “cuando se dice y se repite que la masacre argentina fue necesaria para implantar un modelo económico que requería liquidar, exactamente de esa manera, cualquier oposición, no se ofrece, en verdad, ninguna evidencia para ello. Modelos económicos similares [...] han sido implantados en otros países de América latina y el mundo sin un costo equivalente en vidas y en la degradación política del Estado. El argumento presupone en verdad la idea de una excepcionalidad argentina y parece admitir que la intensidad y la violencia de la oposición civil a la intervención restauradora era de tal magnitud que sólo una masacre pudo permitir la estabilización del régimen militar [...] Pero no hay nada que corrobore esas tesis, salvo la fantasía de que la Argentina se hallaba al borde de la revolución social” (Vezzetti, 2002: 161).

4.2.2. La dictadura y los principios políticos

Otra serie de testimonios muestran que los docentes seleccionan contenidos referidos a principios de tipo político: definiciones sobre qué significa un golpe militar, formas de gobierno, derechos, derechos humanos, etc.

Así aparece, por ejemplo, en el testimonio de Karina -profesora de historia y ciencias sociales en EGB y Polimodal de escuelas estatales- cuando la consulto sobre los contenidos que trabaja a propósito del 24 de marzo (ya que en sus clases había dicho que no “llegaba” a la historia reciente):

P.: y... en referencia con estas nuevas fechas del calendario escolar, del 24 de marzo... estas conmemoraciones de la historia argentina más reciente... ¿Vos_vos lo trabajas con los chicos?

Karina: No, no <> Por ahí, si justo me toca ese día lo trabajo. Pero si no, no (mira su reloj)

ción” aunque el autor advertía que no se hacía cargo de su análisis. Véase el prólogo a la primera edición reproducido en la segunda (Duhalde, 1999: 203)

Reseñas

P.: y de_de qué manera lo_lo trabajás?

K: <>

P.: digo, si el 24 de marzo tenés clase...

K: y bueno..., hacemos una charla... para que sepan **qué es un golpe de estado, y hablamos de los derechos**, y bueno... tratamos de organizar una **charla** sobre qué conocen del tema

P.: Ellos te dicen lo que saben...

K: sí <>

P.: y vos... qué les_ qué les transmitís?

K: **qué es un golpe de Estado, qué diferencia hay con un gobierno legítimo y bueno...** concretamente sobre el último golpe de estado, **la violación de los derechos humanos, qué es un derecho...** <> y bueno... tratamos de organizar... una charla sobre qué conocen del tema y, bueno, se habla un poquito (mira otra vez su reloj)

Natalia, otra profesora de escuelas privadas y estatales de Provincia de Buenos Aires, también transmite conceptos políticos al hablar del golpe del 24 de marzo –aunque no de manera excluyente porque, como veremos más adelante también menciona el contexto-. Aun así, la selección comienza por conceptos políticos:

Natalia: Que eso es importante de tenerlo muy en cuenta, **la quiebra del orden constitucional** [...] entonces les digo la importancia de conocer eh... los conceptos fundamentales la **constitución, formas de gobierno**, la importancia del **congreso**, de las **elecciones**, [...]

Esto mismo se repite en el testimonio de Fernanda –profesora y directora de escuelas estatales de Provincia de Buenos Aires- que apunta el binomio “dictadura – democracia” como central en el tratamiento de estos temas en la escuela.

Fernanda: Eh... en realidad nosotros, por ejemplo, se maneja... institucionalmente. Nosotros el 24 de marzo lo que hicimos fue...

repartirle a los chicos la carta de Rodolfo Walsh a la Junta y se trabajó en cada aula y... se hicieron afiches sobre... **qué significaba... el concepto de dictadura y democracia.** En realidad, el quiebre del **24 de marzo**, más allá de todo, tiene que ver con **un quiebre institucional**, y bueno... hay que defender la democracia a partir del, del reconocimiento de lo ocurrido... Así que hemos trabajado con eso...

Fernanda señala dos cuestiones del trabajo del día de la memoria: “los conceptos de dictadura y democracia” y el 24 de marzo como “quiebre institucional”. Así, como propósito final, el trabajo busca la “defensa de la democracia” por parte de los alumnos a partir “del reconocimiento de lo ocurrido”.

Resulta importante marcar los conceptos y finalidades señaladas por Fernanda, porque presentan una paradoja. La intención tácita es que los alumnos conozcan lo ocurrido en dictadura para contraponerlo con los valores de la democracia y defenderla. Y sin embargo, una denuncia central de la carta de Rodolfo Walsh es la instauración de un proyecto económico a través del terror que trascendió a la dictadura y se consolidó en democracia. Así, dictadura y democracia son regímenes diferentes y experiencias históricas diversas que comparten determinados problemas económicos y sociales. Esto presenta una interesante tensión cuando se trabaja la transmisión de estos temas entre los jóvenes. Nacidos en democracia, muchos estudiantes no ven claramente la diferencia entre una vida en dictadura y una vida en democracia. Para nosotros, como profesores de historia, la analogía entre ambos regímenes puede resultarnos, cuanto menos, sorprendente. Como adultos, parece claro que dictadura y democracia no es lo mismo, pero esto no es tan claro para los jóvenes que sólo han conocido un contexto de democracia débil, con avances y retrocesos, y un Estado que no ha garantizado la plena vigencia de los derechos sociales y civiles. La disolución de diferencias entre un régimen y otro nos plantean interrogantes y nos colocan frente al desafío de pensar propuestas que inviten a nuestros alumnos a sostener experiencias democráticas. La tensión entre los princi-

pios jurídicos y las experiencias históricas resulta un interesante desafío para pensar la enseñanza. Hay una parte de esos principios jurídicos que debe mantenerse: de lo contrario las experiencias históricas harían desconfiar de la participación política democrática.

Finalmente, cabe señalar que la selección de contenidos de historia reciente a partir de la ponderación de principios políticos, definiciones de los regímenes y el trabajo sobre la diferencia entre dictadura y democracia parecerían dar como resultado tratamientos más abstractos y descontextualizados donde no aparecen sujetos y acciones.

4.2.3. La dictadura y el contexto

Menos frecuentes son los testimonios que presentan selecciones de contenidos referidos a las causas de la última dictadura militar, ampliando la mirada más allá de las Fuerzas Armadas y discutiendo el consenso y las responsabilidades colectivas.

En esta perspectiva, las pocas alusiones se relacionan con el contexto nacional e internacional en que puede enmarcarse el golpe y el consenso social que tuvo éste. Es el caso de Natalia que lo relata de la siguiente manera:

Natalia: [...] y **todo el mundo contento, agradecido por el golpe**, yo es algo que me agarra escalofrío [...] y digo **era un festejo**, fue un festejo, y lo que tiene esto es como **los medios de comunicación manejaron todo** para apoyar a que la única salida que quedaba era la del golpe institucional viste, [...] siempre los golpes militares en Argentina fueron siempre con apoyo popular, eh entonces hasta el partido socialista, xxx socialismos apoyaron a los golpes, o sea que si vos lo analizás fuera de contexto no tiene cabida pero después te pones a profundizarlo y bueno y así es la Argentina, esa cosa tan por estar en oposición a uno no me importa apoyo a un golpe militar [...] y el último más que nada el tema de EEUU. El poder de EEUU, como, vuelvo a

insistir, este plan totalmente diseñado para toda América de terminar con cualquier foco de de idea socialista [...]

En el testimonio de Noemí, profesora de escuelas estatales de Ciudad de Buenos Aires, el golpe de 1976 es ubicado dentro de un contexto político en el que las Fuerzas Armadas aparecen recurrentemente en la escena argentina.

Noemí.: <4> ... para mí el 24 de marzo no está fuera de los otros golpes de Estado... No fue algo diferente... en cuanto a... algo nuevo. **Fue, para mí, un comportamiento de las Fuerzas Armadas igual que lo venían haciendo durante todo el siglo XX.** Lo que cambia es el uso que hacen de los poderes del Estado y xxx orientación xxx del enemigo político que eran todos comunistas, que en los otros golpes militares esto no aparecía. [...]

La contextualización del golpe en la continuidad “pretoriana” (Quiroga, 2005) que cita Noemí tiene virtudes y desventajas. Por un lado, amplía la mirada sobre el golpe haciendo una filiación con sus antecedentes y con la recurrente sustitución de gobernantes por decisiones castrenses. Sin embargo, este mismo valor termina devaluando su poder explicativo ya que desdibuja las características propias de la última dictadura militar (que implementó el terror y la muerte a escalas sin precedentes) disolviéndolas en un genérico y difuso “comportamiento de las fuerzas armadas”. En consecuencia, aun cuando se pretende contextualizar, se borran las diferencias en el clima ideológico y político de 1930 y de 1976.

4.3. Los recortes interpretados

¿Cómo podemos interpretar las selecciones presentadas en estos testimonios? Reitero que no me importa si esto es lo que “realmente” enseñan los profesores: lo cierto es que son manifestaciones singulares de

Reseñas

los modos de reconstruir la historia argentina reciente y proyectar su transmisión en la escuela.

Desde mi perspectiva, los recortes que realizan los profesores para enseñar la historia argentina reciente no pueden explicarse sólo a partir de criterios de apego al currículo o de ajuste (o desajuste) disciplinar.

En las selecciones temáticas puede reconocerse la influencia de las memorias narrativas construidas y transmitidas públicamente. La construcción social de la memoria sobre la última dictadura ha estado dominada por la interpretación del *Nunca Más* —que dejó en evidencia los rasgos del terrorismo de Estado pero que, como contrapartida, no ha discutido en profundidad las causas de la dictadura—. Este contexto social de construcción de la memoria —con sus luchas y sus narrativas, con lo decible y escuchable socialmente— ciertamente juega un papel fundamental en las selecciones docentes presentadas. Pero no es lo único.

El espacio escolar —con su cultura y su gramática— y las instancias que habilita para esta transmisión (clases alusivas, actos, jornadas, discursos, asignaturas); las instituciones específicas que gestionan de diferente modo el tratamiento de la historia reciente—; y las miradas que tiene el docente del pasado, de su oficio y de sus alumnos son elementos fundamentales para entender los recortes y ponderaciones que realizan los profesores.

Así, podemos ver que Lorena, que trabaja en una escuela que omite las conmemoraciones de la historia reciente y tolera su tratamiento en la aulas; que por su voluntad trabaja estas cuestiones en el estrecho espacio de una efeméride en el aula; y que lo hace no sólo con determinadas lecturas pedagógicas e historiográficas sino también con su mirada política, su memoria y su experiencia sobre el pasado reciente. Así, en la concurrencia de estos condicionantes contextuales y personales, se vuelve inteligible la transmisión de la historia reciente. Recién, entonces, puede leerse de un modo más integral que Lorena reconstruya el tratamiento de la historia argentina reciente señalando que se basa en la de-

finición e implicancia de un golpe de Estado, en la explicación del terrorismo Estado, en los aspectos “básicos” de la dictadura que cree que sus alumnos deben conocer. Se registra, en este caso, un deber de memoria, un imperativo de transmitir qué sucedió, pero también rastros de otros condicionantes que exceden a la memoria social y que se relacionan con la cultura escolar, la institución en particular y también el modo de entender el contexto áulico y los actores que allí se encuentran: sus estudiantes.

Del mismo modo, puede entenderse que Fernando, profesor en una escuela estatal - donde la dictadura es conocida por los alumnos y su enseñanza y conmemoración son trabajadas en una atmósfera institucional favorable- mencione su ponderación de la dimensión económica y le interese discutir los “modelos de país” a lo largo del siglo XX porque es parte de su “modo de entender la historia argentina” –como él mismo manifestaba en otra parte de la entrevista-.

Asimismo, no me parece casualidad que Nicolás, nacido en San Martín –polo industrial textil en el pasado- y profesor hoy en una escuela situada en una fábrica recuperada, piense que el tratamiento de la historia reciente deba darse bajo el imperativo de ver qué herencia económica de la dictadura puede reconocerse en la actualidad, sobre todo en relación con la desindustrialización.

En síntesis, el tratamiento de la dictadura a partir de contenidos sobre terrorismo de Estado y sobre la política económica responde tanto a las narrativas de la memoria en circulación y los principales aspectos abordados y estudiados académicamente como a los condicionantes personales, las tradiciones escolares y los contextos institucionales y áulicos.

Por otra parte, cuando en el tratamiento de la historia reciente aparecen ponderados los principios políticos (dictadura/ democracia, golpe de Estado, etc.) también advierto elementos de la cultura escolar y su gramática y cuestiones propias de la historia como disciplina escolar. Como dije, durante cien años la enseñanza de la historia fijó sus conteni-

dos y objetivos alejados de la conflictiva realidad del siglo XX argentino. En su lugar, los principios políticos abstractos, separados y negados en su historicidad, se presentaron como contenidos a enseñar y aprender (Finocchio, 1999; Romero, 2004). En este sentido, la educación “cívica”, en sus múltiples acepciones, albergó el tratamiento de la democracia, las formas de gobierno, la constitución nacional, los derechos y deberes sin entramar estas cuestiones a los procesos políticos y sociales que le dieron vida.

Así, en el espacio conformado por la pervivencia de estas tradiciones disciplinares, los formatos escolares que se habilitan para el tratamiento de la historia reciente y las tensiones que provocan su carácter controvertido y polémico puede entenderse que el trabajo con principios políticos sea una de las tácticas preferidas. Entiendo que es por esto que aparecen temas claves, de carácter “paradigmático”, que admiten pocas discusiones y que también responden a ciertos consensos de las narrativas de la memoria amarrados en la investigación de la CONADEP, la publicación del *Nunca Más* y el Juicio a las Juntas.

5. A modo de cierre

Como puede verse, los testimonios docentes presentados muestran diversidad de selecciones cuando se realizan recortes temáticos para tratar la historia argentina reciente y particularmente la última dictadura en las escuelas en secundaria.

Las menciones más recurrentes son la dictadura en sí misma -con sus características, funcionamiento y consecuencias así como los principios políticos -dictadura, democracia, golpes de Estado, derechos, autoritarismo, etc.- Menos frecuentes y más tenues resultan las referencias al contexto en que tuvo lugar la última dictadura. Los silencios y borramientos se sitúan en el campo las causas del golpe militar, de los consensos y las responsabilidades colectivas, así como de la violencia política.

Estos recortes son resultado de variables que van más allá de lo estrictamente disciplinar y didáctico y entremezclan otras variables. Así, tratar la historia reciente desde la definición de principios políticos es una forma menos conflictiva que adentrarse en escenarios, sujetos, intenciones y acciones propios de la historia. Del mismo modo, las ponderaciones de las consecuencias económicas de la dictadura responden a aquello que resulta ser menos discutible en torno a ella: se trata de datos “objetivos” tempranamente analizados desde las ciencias sociales y “padecidos” colectivamente. Por lo mismo, ambas selecciones parecen ser las más fáciles de transmitir. La historia reciente, que interpela fuertemente a la escuela por los desafíos éticos y políticos que conlleva, choca con la ilusión y tradición de neutralidad escolar. En consecuencia, la salida más viable resulta encontrar vías menos controversiales.

Dicho de otro modo, la selección de contenidos para enseñar la última dictadura en torno a las definiciones del terrorismo de Estado y sus consecuencias económicas así como el abordaje desde los principios políticos (en desmedro de las causas y los consensos) son tácticas que los profesores despliegan frente al imperativo de enseñar y conmemorar la historia argentina reciente. Estas tácticas se articulan con los consensos de la memoria construida socialmente (especialmente con la narrativa del Nunca Más que ha anclado con especial fuerza)-; parecen adaptarse mejor a la cultura y gramática escolar (más propensa a la condena que a la explicación); se corresponden a las tradiciones de nuestra disciplina escolar (más habituada a la memoria que a la historia); se adecuan a ciertas culturas institucionales (porque permiten evitar mejor las controversias); y responden a lo que los docentes entienden que deben enseñar desde sus experiencias, biografías y posicionamientos.

Para finalizar, y en síntesis, la enseñanza de la historia argentina y particularmente los recortes temáticos que realizan los profesores para trabajar la última dictadura en la escuela secundaria muestran prácticas de significación activas, ponen en evidencia saberes y prácticas docentes contingentes, oportunos y situados.

6. Referencias bibliográficas

- ASPIAZU, D.; BASUALDO, E. & KHAVISSE, M. (1989). *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires: Legasa
- CERRUTI, G. (2001). La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo. En *Revista Puentes, año 1, n° 3*, 14-25.
- CHARTIER, A.M. (2000) Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. En *Educação e pesquisa, vol 26, n°1*, jan/jun, 157-168.
- CHARTIER, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. En *Revista de educación, 295*, 59-111.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CONADEP (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- CRENZEL, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DE AMÉZOLA, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DE AMÉZOLA, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. En *Entrepasados, Revista de Historia n° 17*, 137-162.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DUHALDE, L. E. (1999). *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: Eudeba

- ESCOLANO, A. (1999). Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. & Escolano, A. (eds.) *Os professores na historia*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FINOCCHIO, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. En *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n° 22*, 17-30
- FINOCCHIO, S. (2003). Apariencia escolar. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (págs.81-87). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FINOCCHIO, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (págs. 253-277). Buenos Aires: Paidós.
- FISH, S. (1998) ¿Hay un texto en esta clase? En Palti, E. (comp.) *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: UNQUI.
- FRANCO, M. & LEVÍN, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.
- FRANCO, M. (2008). *Exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. & TIRAMONTI, G. (1992). *Instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- GONZALEZ, M.P. (2007). L'histoire récent comme contenu scolaire en Argentine. En *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, n° 7*, 220–231.
- GONZALEZ, M.P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de Buenos Aires*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.

- GOODSON, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. En *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor.
- JACKSON, P. (2002) *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.
- JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. En *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, 9-43.
- LVOVICH, D. & BISQUERT, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura.* Los Polvorines: UNGS y Biblioteca Nacional
- PITTALUGA, R. (2007). Miradas sobre el pasado reciente argentino. En Franco, M. & Levín, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* (págs. 125-152) Buenos Aires: Paidós
- QUIROGA, H. (2005). El tiempo del 'proceso'. En: Suriano, Juan (Dir.) *Dictadura y democracia (1976-2001)* (págs. 33- 86). Buenos Aires: Sudamericana.
- RAGGIO, S. (2002). Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. En *Revista Puentes*, 7, 41-46.
- ROMERO, L. A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROMERO, L. A. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SCHVARZER, J. (1986). *La política económica de Martínez de Hoz.* Buenos Aires: Hyspamérica.
- TIRAMONTI, G. (comp) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

TYACK, D. & CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (original en inglés, 1995).

VEZZETTI, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Documentos

CBA- SE (2009). Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. *Contenidos para el Nivel Medio. Historia*. Buenos Aires: Publicaciones del GCBA.

DGCE- PBA (2005) Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Espacio Curricular Historia*. La Plata: DGCE.

DGCE- PBA (1999) Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal*. La Plata: Publicaciones DGCE.

MCE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales)* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCE (1995). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica (Ciencias Sociales Tercer ciclo)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCE (1993) Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2006) Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Reseñas

ME (2004). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Historia, representaciones y alteridades en los manuales escolares en la educación Argentina (Siglo XX)

*Lisandro David Hormaeche*¹

Resumen:

La relación entre el Estado y las producciones discursivas constituye un vínculo de tensión entre dos tipos de narraciones. El Estado construye ficciones, manipula ciertas historias y no puede funcionar sólo por la pura coerción, valiéndose de fuerzas ficticias. Necesita construir consensos, narrar historias, hacer creer cierta versión de los hechos. Al mismo tiempo, se presenta una serie de contrarrelatos estatales, historias de resistencia y oposición. Hay versiones que resisten estas versiones. A esos relatos estatales, se les contraponen otros relatos que circulan en la sociedad. Una de las formas que el Estado impone y difunde “ficciones orientadoras”, es a través de los manuales escolares. Los discursos producidos expuestos en éstos legitiman la preconcepción de imágenes culturales acerca de las minorías. De esta manera, la construcción permanente de esa ‘alteridad’ resignifica las narraciones oficiales que sostienen la “identidad nacional”. En este trabajo, la propuesta es reconstruir el contexto socio-histórico y analizar los manuales escolares de la enseñanza primaria que reproducen las narraciones oficiales que el Estado construye en pos de consolidar el proyecto de Nación vigente. Para el análisis, nos centraremos en la educación pampeana desde una perspectiva nacional en la segunda mitad del siglo XX.

¹ Instituto de Historia Americana – Universidad Nacional de La Pampa.

Abstract:

The relationship between the state and the discursive productions is a link of tension between the two types of narratives. State builds fictions, manipulate certain stories and cannot work only by pure coercion, making use of fictitious forces. You need to build consensus, telling stories, making believe some version of the facts. At the same time, it presents a series of State contrarrelatos, stories of resistance and opposition. There are versions that resist these versions. These State stories are contrasted by other stories circulating in society. One way of State to impose and disseminate "Guide fictions", is through textbooks. Produced speeches exposed in these legitimize the preconception of cultural images of minorities. In this way, the permanent construction of this 'otherness' re-signifies the official stories that claim "national identity". In this work, the proposal is rebuilding the socio-historical context and analysis of primary school textbooks which reproduce the official narratives that State builds in order to consolidate the existing nation project. For the analysis, we will focus on the Pampa education from a national perspective in the second half of the 20th century.

Keywords: textbooks, representation, otherness, official accounts, national identity

Consideraciones iniciales

La educación ha sido contemplada de modo aparentemente contradictoria como un bien cultural, como conservadora de cultura y como transformadora de la misma. Todas esas caracterizaciones relacionan educación e historia puesto que subrayan el hecho de que cada sociedad en cada época histórica ha defendido una determinada concepción de la educación y de las formas de practicarla.

En nuestro país, el objetivo del modelo de educación instalado fue el de la socialización política, esto es, la formación del ciudadano. Partiendo de considerar que a lo largo del siglo XX se redefinió ese objetivo,

de acuerdo a los diferentes contextos sociales, nuestro interés es estudiar la realidad educativa a través de los textos y manuales escolares que se utilizaban en la provincia de La Pampa durante el período 1952-1966. Esta realidad deviene compleja por las situaciones políticas, sociales y económicas que la atraviesan, pero sobre todo, por la diversidad de actores e instituciones que la caracterizan a esa cultura escolar. A partir del tratamiento de las macro-políticas, en diálogo permanente y necesario con una perspectiva analítica micro, será posible reconsiderar las periodizaciones y comprender la dinámica de la función de los textos en la cotidianidad escolar.

Este trabajo pretende abordar tímidamente el uso de los textos escolares como divulgadores de un modelo de comportamiento del “ciudadano de la república”. Inicialmente nos centraremos en la tarea de reconstruir el contexto histórico educativo pampeano (1952-1966), para luego aproximarnos al análisis los textos escolares de la época como divulgadores de un modelo de comportamiento coherente del “ciudadano de la república” con la “identidad nacional”.

Los textos han sido seleccionados del total de las fuentes recavadas bajo el criterio de reiteración de edición y permanencia en el uso. Asimismo, consideramos no reiterar libros que respondían a la misma editorial, para ampliar la mirada en este primer trabajo, no descartando su análisis en investigaciones posteriores.

Algunas referencias del contexto histórico-político argentino de la segunda mitad del siglo XX.

A partir del triunfo peronista de 1951², los partidos opositores mantuvieron con el Gobierno una relación aun más tensa que antes. Muchos

² La fórmula Perón – Quijano obtuvo el triunfo que llevó a Perón a un segundo mandato de gobierno con una convocatoria del 62% de los votos a su favor. En dicho período Perón puso al frente del Ministerio de Educación a Armando Méndez de San

dirigentes fueron procesados y encarcelados, inclusive los más moderados y legalistas, como Ricardo Balbín, de la Unión Cívica Radical. Otros militantes antiperonistas conspiraron y recurrieron a la violencia; varios debieron exiliarse en Montevideo. No faltaron quienes buscaron un acercamiento: los conservadores Reynaldo Pastor y Federico Pinedo, el socialista Enrique Dickman y el comunista Juan José Real se reunieron con Juan Domingo Perón, quien acordó una ley de amnistía. Pero las direcciones partidarias condenaron esos acercamientos.

A partir de 1952 se da curso al Segundo Plan Quinquenal, cuyo objetivo era corregir las dificultades económicas³ que se sucedían apostando al aumento de la producción, con una mayor austeridad en el consumo y el fomento del ahorro. Se buscaba controlar a los trabajadores para maximizar su rendimiento, acrecentar el volumen de saldos exportables, reducir las importaciones y frenar el gasto (Lobato y Suriano 2000). Este Plan económico fue truncado en 1955 con el golpe de la Revolución Libertadora.

Uno de los puntos más importantes de conflicto que llevaron al derrocamiento de Perón fue su enfrentamiento con la Iglesia. El deterioro de las relaciones (que en un principio fueron armoniosas) se inicia en 1949. Por un lado, el gobierno reprochó la prédica antiperonista de algunos sacerdotes, por otro, la Iglesia receló el avance estatal en el adoctrinamiento de los jóvenes. En 1954, el Gobierno impulsó el divorcio vincular y la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Un sector de católicos se movilizó con energía y alentó la acción golpista entre los jefes de las Fuerzas Armadas. Luego del fracasado levanta-

Martín, quién renunció en 1955 cuando Perón llamó al diálogo y la pacificación nacional (5 de julio) a los partidos opositores, pues tenía un fuerte corte anticlerical.

³ Lobato y Suriano (2000) afirman que “El punto más vulnerable de la economía argentina eran los precios internacionales y después de 1949, cuando éstos cayeron y se perdieron algunos mercados, la política oficial se invirtió. La situación del sector agrícola no mejoró en los años 1951-52 por una sequía en la región cerealera y ello impactó aun más en los cambios impulsados por el gobierno.

miento del 16 de junio de 1955⁴, grupos peronistas incendiaron la Curia y varios templos de Buenos Aires. El 16 de septiembre de ese mismo año estalló una sublevación militar en Córdoba y otros puntos del país. Perón envió su renuncia y se refugió en un buque paraguayo anclado en el puerto. Se hizo cargo del gobierno el general Eduardo Lonardi, jefe de la autodenominada “Revolución Libertadora”, quien proclamó que no habría ‘ni vencedores ni vencidos’.

La Revolución Libertadora fue representada en la presidencia por Lonardi y Aramburu. El primero, de corte nacionalista, buscaba conservar algunos objetivos del peronismo, evitando el personalismo y la corrupción peronista. Aramburu accionó de forma más violenta contra el peronismo. Desplazó a los funcionarios nacionalistas y populistas, adoptó medidas duras contra el peronismo prohibiendo cualquier mención vinculada al régimen anterior. La proscripción del peronismo marcó esta etapa, llevando inclusive a fusilamientos⁵.

El período 1955-1958 se caracterizó, entre otros hechos históricos importantes, por la división del radicalismo (1957) y la reforma de la Constitución (1957), que determinaron el rumbo para una nueva etapa política en Argentina, signada por el “empate” político y las tensiones entre los sectores más radicalizados del peronismo y las fuerzas armadas (Romero 2001; Lobato y Suriano 2000; Lynch y otros 2001).

⁴ El 16 de junio de 1955, aviones de la Marina bombardearon la Plaza de Mayo y la Casa de Gobierno fue atacada por la Infantería de Marina. Se trataba de matar al presidente Juan Domingo Perón, pero el ataque de los golpistas fracasó. Luego de sancionar a los sublevados, Perón anunció el fin de la ‘revolución peronista’, renovó su gabinete y propuso a los opositores la ‘pacificación’. Arturo Frondizi y otros dirigentes políticos pudieron hablar por la cadena radial, pero la tensión con la iglesia y los partidos de la oposición no cesó. El 31 de agosto, luego de ofrecer su renuncia, Perón dio por terminada la tregua y atacó a los opositores con un violento discurso.

⁵ Como la conspiración encabezada por el general Valle en junio de 1956.

En 1958, tras las elecciones de febrero, Frondizi alcanza la presidencia de la Nación, con un fuerte apoyo de los sectores peronistas. Asesorado por Rogelio Frigerio⁶, lanzó un conjunto de medidas para acelerar el desarrollo económico enfocado a promover las actividades industriales (industria pesada), atraer capitales extranjeros y otorgar concesiones para la explotación del petróleo. El establecimiento de un aumento general de salarios y la vuelta del control de los sindicatos en manos de gremialistas peronistas, evidenciaron el pacto que Frondizi y Perón habían acordado para la victoria electoral del primero. Sin embargo, a fines de 1958, la crisis económica condujo a un endurecimiento de las medidas para salvar dicha crisis que finalmente enfrentó al gobierno intransigente con los sectores peronistas. Cabe señalar que en junio de 1959 el presidente Frondizi convocó como ministro de economía al ingeniero Álvaro Alzogaray, quien aplicó un ortodoxo programa de devaluación, congelamiento de salarios y supresión de controles y regulaciones estatales cuyas consecuencias fueron una fuerte pérdida en los ingresos de los trabajadores y una desocupación generalizada (Romero 2001; Tcach 2003). El ‘Plan de Estabilización económica’, acarreó una fuerte caída de los salarios, provocando la ruptura con los sindicatos peronistas. Si bien el país se modernizó económicamente, el clima de intolerancia y enfrentamientos políticos (peronistas – antiperonistas), fue el verdadero culpable fracaso de la experiencia desarrollista.

En este período, los militares ‘vigilaron’ al gobierno de Frondizi, realizando periódicos planteos de cambios. Estas presiones sobre el sistema democrático intensificaron las divisiones internas que se cristalizaron en dos grandes tendencias: la ‘antiperonista’ (o gorila) y la proclive a algún

⁶ Antiguo militante izquierdista y artífice del pacto con Perón, se convirtió en el asesor principal de Frondizi. Fue el creador de las políticas de ‘desarrollismo’ e ‘integración’. Para la campaña, había reunido en la revista “Qué sucedió en 7 días” a un grupo de intelectuales de distinto origen, como Arturo Jauretche, Raúl Scalabrini Ortiz, Marcos Merchensky, Dardo Cúneo y Juan José Real. Frondizi lo nombró Secretario de Asuntos Económicos y Sociales y Frigerio funcionó como jefe de una especie de gabinete paralelo.

tipo de entendimiento, predominando la primera facción bajo la dirección del general Carlos S. Toranzo Montero (Cavarozzi 2006). Entre otras críticas⁷ realizadas por las FF.AA. al gobierno de Frondizi, podrían considerarse como claves la participación de personajes de izquierda (como los seguidores de Frigerio) y la política exterior ‘poco firme’ contra el comunismo (Romero 2001; Tcach 2003).

Tcach (2003) afirma que además de los cuestionamientos por parte de las FFAA por su guiño hacia los sindicatos, Frondizi, junto a su ministro de educación Luis Mac Kay, enfrentó las críticas suscitadas desde el campo educativo por legitimación y reglamentación del funcionamiento de universidades privadas. Esta discusión planteó una nueva bisagra en el sistema educativo a partir de 1958, sintetizando el debate en “*Laica o Libre*”⁸.

El 28 de marzo de 1962 los militares depusieron al presidente Frondizi. Para salvar la institucionalidad del país, este último organiza su reemplazo por el presidente del Senado, José María Guido. Guido intenta negociar una alternativa política que pudiera considerar a los peronistas pero, las FF.AA., que se asumieron como tutores del estado, presionaron para que los ministros que rodeaban al presidente fueran con una

⁷ En esta etapa, el recrudecimiento de las huelgas y el sabotaje como instrumento de resistencia obrera, las FF.AA. tuvieron una participación cada vez más protagónica en la represión social. En este contexto, las huelgas fueron declaradas ilegales y el Partido Comunista fue proscrito. El Plan CONINTES (Conmoción Interna del Estado) permitió al gobierno de Frondizi encarcelar a millares de personas, acusadas de ser izquierdistas o pertenecer a la resistencia peronista” (Tcach 2003: 34). Este Plan se instrumentó a partir de la Ley 13.234 (Ley de Organización de la Nación para Tiempos de Guerra), que otorgaba facultades judiciales al Poder Ejecutivo Nacional y permitía que las FF. AA. intervinieran en la represión interna.

⁸ Las consignas delataban el clima ideológico y político en que se inscribía el conflicto. Si “*los curas los templos, la escuela con Sarmiento*” reivindicaba la tradición liberal decimonónica, “*A la lata, al latero, que manden a los curas a los pozos petroleros*” aludía a la lucha de los obreros petroleros de Mendoza que protestaban contra los contratos proyectados por Frondizi (Tcach 2003: 32)

tendencia marcada hacia el antiperonismo. La intención fue llegar al final del mandato y, de cara a las próximas elecciones, impulsar un candidato antiperonista. Sin embargo, las distintas facciones de las FF. AA., los partidos políticos y los sindicatos, reincidieron en un contexto político similar al de las elecciones de 1957. En julio ganó la primera minoría en las elecciones el Dr. Illia, perteneciente a la UCRP⁹.

A diferencia de Frondizi, el nuevo gobierno radical le dio mucha más importancia al Congreso y a la escena política democrática, tanto por auténtica convicción como por su escasa propensión a capacidad para negociar con las principales corporaciones (Romero 2001). Hubo un respeto por las instituciones y las normas que permitían regir los destinos del país, y, en el plano económico un perfil definido en base a la influencia de las ideas de la CEPAL, combinando un Estado muy activo en el control y en la planificación económica.

Las FF.AA. no miraban con buenos ojos el gobierno de Illia, sin embargo centró sus esfuerzos, al menos en un primer momento, en reconstruir la institución¹⁰, establecer el orden y la disciplina.

El gobierno de Illia fue tildado de ineficiente y 'lento'. Hubo grandes campañas de la prensa de la época que abocaron sus páginas a desprestigiar al gobierno. La presión de los sectores empresariales, sindicales, políticos, internacionales y de la facción del ejército que acompañó al general Onganía, dieron por resultado el golpe efectuado el 28 de junio de 1966.

Si el contexto nacional estuvo marcado por profundas situaciones políticas, la naciente provincia no quedó ajena a dichos avatares. El 20 de

⁹ La Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP) fue una de las facciones radicales que se dividieron luego de la caída de Perón, liderada por Arturo Balbín.

¹⁰ El Ejército había sido, desde 1955, quebrado y desorganizado, aunque esto no implicaba que tuviera incidencia en la sociedad.

junio de 1951, mediante la Ley 14037, se provincializa el Territorio Nacional de La Pampa. El 29 de enero de 1952 se sanciona la primera constitución de la Provincia Eva Perón. El golpe de estado de 1955 dejó sin efecto la constitución sancionada. La provincia de La Pampa no escapó a la realidad del país y fue el Doctor Ismael Amit¹¹ quien adhirió al mandato frondicista. Es designado Interventor¹² de la Provincia, a él se le debe la normalización institucional ya que bajo su intervención se sanciona la constitución de 1960, el bloque de su partido siguiendo su pensamiento sanciona una constitución de marcado corte progresista en lo social y económico que en el orden de tierras puntualmente genera duras críticas en Buenos Aires por parte de los sectores más conservadores. No obstante los avatares políticos, el normalismo se mantuvo fuerte y los maestros no permitieron que caducara la idea de patriotismo y de “lo nacional” más allá de la política extranjerizante del período.

La Pampa no actuó de forma aislada, claramente se apegó a las políticas estatales y al contexto circunstancial, por ejemplo la implementación de obras o la educación y el objetivo ‘técnico’. La provincia siguió el modelo nacional del momento, se dieron grandes subsidios a lo que respecta maquinarias agrícolas y emprendimientos. Se extendieron rutas, mejorando la comunicación y se fundaron varios establecimientos educativos en zonas rurales como urbanas, aumentando los sueldos docentes un

¹¹ Nació el 20 de enero 1911 su familia se radica en Macachín, su padre era un comerciante Libanés. Don Serafin Amit, católico y amigo del Padre Buodo, en su casa solía dar misa, cuando en Macachín todavía no había capilla, y su madre, Brasilia Rosales, puntana, era hija de un dirigente radical de aquella provincia. Asistió a la Escuela Primaria N° 82, egresa de sexto grado a los 9 años y es internado pupilo en el Colegio Don Bosco de Bahía Blanca. A raíz de los acontecimientos políticos de 1930 pierde un año de estudio y se recibe en 1931 de Abogado en la universidad de Buenos Aires con solo 20 años, es el primer hijo de Macachín Formado en una Universidad.

¹² En Pérez, B. D. “Historia de la vida de la Pampa Central”, en la nómina de gobernadores que actuaron en el territorio y provincia de La Pampa a partir del año 1884, se sitúan los gobiernos del Dr. Ismael Amit en 1959 (interventor federal), 1962 (gobernador de la provincia) y 1966 (gobernador de la provincia).

Reseñas

50% más. A partir de 1961, con el aumento de material didáctico por parte del Estado, el rol del docente paso a convertirse en la de técnico aplicador, sujetándose al material teórico y comenzando a ver al alumno con nuevos ojos, es decir de darle un carácter más técnico, necesarios para el momento, se hacia la necesidad de tener ingenieros, técnicos, etc. Más allá de la política desarrollista, la cual ponía los ojos en el extranjero, los docentes no dejaron de acentuar el carácter patriótico, la noción de patria y ciudadano.

En una reseña de la obra ejecutada por el Gobierno Provincial entre 1958-1960 durante la gobernación del Dr. Amit, se expresa:

“(...) pese a encontrarse la mayor parte de la tarea educativa a cargo de entidades de la Nación, la Provincia ha invertido en el último ejercicio en sueldos, textos, material didáctico, becas, etc., una suma aproximada a los treinta y un millones de pesos m/n” (Reseña presentada a la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de la Pampa por el Dr. Ismael Amit, 1961 : 91)

En general, la provincia de La Pampa tuvo un crecimiento en el desarrollo de su infraestructura, obras públicas, viviendas, salarios, educación y salud. Asimismo hubo incipientes incursiones en el desarrollo de un tibio turismo.

La producción en el campo intelectual.

Para Bourdieu, el concepto de campo intelectual recorta un espacio social relativamente autónomo, dotado de una estructura y una lógica específicas. Se trata de “un sistema de relaciones entre posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales o artísticas” (Alta-mirano y Sarlo 1980). Partiendo de la definición anterior, sostenemos que el campo intelectual actúa como árbitro en la aceptación de lo que es y no es legítimo al interior del campo mismo. En este proceso de arbitrariedad, se legitiman ciertas ‘voces’ en detrimento del silenciamiento de otras. Lo legitimado en el campo intelectual llega, mediante la

trasposición didáctica a los manuales escolares, dando continuidad a la autonomía del campo intelectual. Esta autonomización – que implica la constitución de un dominio dotado de normas propias de legitimación y consagración – es siempre un resultado histórico que aparece ligado a sociedades determinadas (Altamirano y Sarlo, 1980: 14). De esta manera, dadas ciertas coyunturas históricas (como el retorno a la democracia en 1983), se reconfigura el campo y, ciertos escritores ‘marginados’ se convierten en ‘centro’ de las propuestas editoriales. Asimismo, otras ‘voces marginadas’ siguen siendo silenciadas.

Quien produce un texto escrito no se conecta con la sociedad global, ni siquiera con su clase de origen o de pertenencia, de manera directa, sino a través de la estructura del campo intelectual. De esta manera es el campo intelectual quien define si el texto es “oficial” o de “vanguardia”, intelectual “integrado” o “marginal”, etc. Y es esta posición la que determina el tipo de participación en el “capital” cultural de una sociedad en un momento dado.

Así, el campo intelectual aparece como un sistema de relaciones que incluye obras, instituciones y un conjunto de agentes intelectuales (desde el escritor al editor, desde el artista al crítico, etc). Cada uno de estos agentes “está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas” (Bourdieu 1967). La lógica que rige el campo intelectual es la de la lucha o competencia por la legitimidad cultural y esta competencia específica tiene sus instancias también específicas de consagración: academias, salones, etc. de modo que la “consagración” no se identifica necesariamente con el triunfo comercial de una obra, aunque a veces el éxito de público pueda operar también como momento de legitimación (Altamirano y Sarlo, 1980: 15).

En cualquier comunidad compleja, con intereses diversos y proyectos diferentes, coexisten distintas versiones del pasado, pero entre tantas voces, la del estado es la más fuerte. Para el estado, construir un relato de su nacionalidad, aceptable para la sociedad, fue y sigue siendo una

tarea esencial (Romero 2004). En ella se ven reflejadas distintas acciones, como la de los historiadores que ponen a su servicio el prestigio de su saber y las editoriales que editan los textos, confluyendo los intereses de ambos con los del estado: formar un *argentino ideal*.

La producción de textos escolares

Carretero (2007) afirma que “la historia escolar brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y “hombres de la patria”) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecido por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de la rutina escolar.” (p. 39). En este sentido, la historia de la provincia de La Pampa y la estructuración de su sistema educativo no están ajenas a estas características. La tardía provincialización del Territorio Nacional plasmó en el sistema educativo una fuerte impronta normalista¹³ que reflejaba un ferviente deseo de formar ‘ciudadanos’. Esta formación era sostenida mediante una ardua tarea en la escuela, utilizando todos los actores y elementos que estaban a su alcance: maestros, ritos, actos, manuales y normativa.

Los objetivos sociales de la enseñanza de la historia nacional suelen dirigirse al ámbito de la socialización, al de las actitudes, y por consi-

¹³ Las escuelas normales formaron maestros de excelente calidad, aptos para sustentar el vasto proyecto educativo. Si bien entre los normalistas había varones, predominaron las mujeres, que encontraron allí uno de los pocos campos abiertos para su desarrollo profesional. Afirma Tedesco (2003) que “Las razones de (la expansión) del sistema educativo parecen encontrarse en las necesidades políticas del régimen, cuya estabilidad dependía de la educación de las masas y de la acción de *élites* locales con capacidad de dirección (...) La escuela normal y por consiguiente, la carrera de magisterio, tuvieron en la práctica desde su origen un bajo nivel de prestigio social. Esto estuvo motivado en gran medida porque al no tener un carácter preparatorio para la universidad, concurrió a ella un alumnado de condición social más baja que el de los colegios nacionales y, fundamentalmente, compuesto por mujeres.” (pp.154, 158).

guiente, al terreno identitario. Éste último, constituye una proyección para cualquier nación y su presencia podrá advertirse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas. Así, entre este tipo de objetivos podemos referirnos a la valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; la valoración positiva de la evolución política del país; y, la identificación con características, hechos y personajes del pasado.

Estas ideas fueron, inicialmente estimuladas con el proyecto de la generación del 80, donde hubo un interés por los estudios y la enseñanza de la historia nacional, y se impulsó la celebración de las fiestas patrias y los homenajes a los héroes, la construcción de estatuas y monumentos, el relevamiento de sitios históricos y la creación de museos (Bertoni 1999). La discusión en torno a la idea de entender la nacionalidad fue vista desde dos perspectivas enfrentadas que marcaron por mucho tiempo a la Argentina: por un lado, los que pensaban que la nacionalidad se construiría en el futuro como resultado de la mezcla de todos sus componentes; y por el otro, los que, más allá del orden legal, consideraban a la nación como la expresión de una singularidad cultural, cuyos rasgos (ya establecidos en el pasado) referían a un ser nacional único y preservable de forma inalterada.

Asimismo, “(...) la historia escolar en numerosos casos recibe influencias de la historia popular y cotidiana y guarda estrecha y compleja relación con la historia académica” (Carretero, 2007: 39), creando de esta manera fuertes procesos de construcción de identidades (locales, regionales o nacionales) no sólo en el imaginario colectivo sino también en los corpus académicos que sostienen la enseñanza de esa historia nacional ‘única y verdadera’.

Esta historia se (re) inscribe en los textos escolares, ya que “toma un discurso y adopta una voz –que suele ser unívoca- como si fuera propia, asumiendo en su nombre la verdad del conocimiento, a la vez que reproduce el supuesto horizonte de conocimiento de sus destinatarios directos –los niños- e indirectos –los docentes-.” (p. 76).

Lo que en principio puede parecer como una eficaz herramienta, una extensión del docente que cada niño lleva en su mochila, ocupa un primer plano e invierte los términos originales: es la voz del libro de texto la que habla a través del docente y no al revés.

De esta manera, el libro de texto enajena la voz del docente (como voz que enseña), cercena la voz del alumno (como voz que aprende) transformándose en eficaz instrumento (cultural y político) de reproducción de los valores que encarna el discurso formador del ciudadano ideal.

Representaciones y alteridad en los textos/ manuales escolares

Las construcciones simbólicas, ancladas en el inconsciente, conforman manifestaciones del imaginario como un conjunto coherente y dinámico que contienen una multiplicidad de sentidos. El imaginario se vincula con la praxis a través de las utopías y da cabida a la creatividad más allá del plano consciente, racional y de las normas sociales; en este sentido se convierte en base de las ideologías como formas de control y sometimiento (Arruda y de Alba, 2007: 291 y 295).

Las teorías de la representación social, usualmente vinculadas a la psicología social y la sociología, señalan con frecuencia que ésta permite conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo, es decir, es un trabajo interpretativo de un conocimiento que a su vez está configurado ya a partir de representaciones que fueron construidas colectivamente. Pues es la sociedad misma la que da los instrumentos del pensar a los individuos. Pero además, toda representación social es una orientación para conductas sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1984).

El concepto de representaciones sociales, según Ibáñez (1988) citado por Banchs (1991), señala que su complejidad es la articulación de diversas características que difícilmente se pueden integrar en una sola unidad, sin dejar flexibilidad en sus interconexiones. En este sentido dicho concepto relaciona varios aspectos que acercan a la comprensión

de la realidad de las otras personas, como la experiencia personal, el sistema cultural en el que se desenvuelven, la sociedad y el grupo social con el que se relacionan. Jodelet (1984) considera que la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad. Vistas desde este ángulo, las representaciones sociales surgen como un proceso de elaboración mental e individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas.

En tal sentido, Álvarez (1995) señala que las representaciones sociales articulan campos de significaciones múltiples, y que son heterogéneas. Llevan las trazas de los diferentes lugares de determinación, pueden articular elementos que provienen de diferentes fuentes que van desde la experiencia vivida hasta la ideología reinante. Son una forma de conocimiento que tiene un carácter colectivo e individual, esto coloca a las representaciones en dos universos teóricos relacionados con las determinaciones sociales y con la conceptualización. Es importante mencionar que la aprehensión de la realidad se construye a partir de la propia experiencia de las personas pero a la vez de la interacción que establece con otras, por lo que puede decirse que el conocimiento que se adquiere en este proceso es construido y compartido socialmente. En esta afirmación encontramos que en la persona influye lo que la sociedad le transmite a través del conocimiento elaborado colectivamente y que esto incide en cómo se explica la realidad y como actúa.

Jodelet (1984), coincide con esta idea cuando define las representaciones sociales como una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Lo social se puede interpretar de varias maneras, por medio del contexto concreto en que se sitúan las personas, por la comunicación que se establece entre ellas, y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías

Reseñas

relacionadas con el contexto social en que se encuentran inmersas (Banchs 1991).

La realidad social es una realidad construida y en permanente proceso de construcción y reconstrucción. En este proceso, que podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo y afectivo, entra en juego la cultura general de la sociedad pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, las que en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan.

Toda construcción identitaria conlleva a la constitución de pares de oposiciones binarias. Para el caso de la construcción de la identidad nacional argentina, éstos se cristalizan con la puesta en marcha de la matriz normalista: *civilización/ barbarie*. Esa “identidad nacional”, fuertemente influenciada por las ideas positivistas y conductistas en los métodos de enseñanza y aprendizaje, caracterizaron el sistema educativo durante gran parte del siglo XX. Con matices, se constituyó como ‘idea homogénea’ de enseñanza, caracterizando no sólo las prácticas de los actores (docentes), sino también reproducida en las ediciones de los textos / manuales escolares.

La construcción discursiva de la organización sociocultural conlleva procesos de recíproca identificación. Si el discurso es una organización de sentido funcional para la cultura en cuyo seno se produce, todo texto encierra además de su mensaje superficial, un conjunto de discursos. Los discursos producidos en una cultura pueden analizarse según dos grandes categorías: los discursos reproductivos que tienden a la conservación del sistema cultural y los discursos productivos que tienden a modificar ese sistema. La cultura, entendida como un todo sistémico cuyas partes se constituyen como discursos que interactúan con las otras mediante textos, consiste en una tensión entre los discursos productivos y los reproductivos (Guérin 1992).

La práctica discursiva homogeneizadora en pos de la construcción de la identidad nacional, conlleva implícita una distinción entre el ‘nosotros’ y

‘los otros’, que deriva, finalmente, en el sentimiento de ‘lealtad al grupo’, que suele tomar la forma de ‘patria’. En tal sentido, podemos afirmar que la alteridad es entendida como ‘la identidad del otro’, de las otras realidades concebidas como diferentes. Esas realidades, que cambian, que se resignifican, que mutan, a lo largo del tiempo, siempre encuentran asidero en el relato nacional.

Para aproximarnos al análisis, nos centraremos en tres momentos históricos que se plasman de forma iterativa en los textos/ manuales escolares. En efecto, hemos seleccionado del conjunto de fuentes los textos/ manuales que presentan continuidad en sus ediciones. En algunos casos, hay textos que se reeditan hasta la década de 1980. Las categorías que permitirán visitar dichos textos son: el conquistador y el salvaje; el revolucionario y el realista; y por último, el ser nacional que amalgama en sí mismo las “buenas” prácticas y conductas necesarias para la construcción de la ciudadanía como negación de la alteridad misma. La lectura de textos, incluida en las prácticas escolares que la escuela desplegaba para sostener su mandato oficial, era fundamental en los salones de clase de las escuelas de La Pampa. Fundamentalmente porque estas prácticas aportaban a la construcción de un ciudadano ideal acorde con el ser nacional.

Estas categorías de análisis están en relación directa con lo establecido en el currículum prescripto, ya que ilustran constantemente los mismos y, además, configuran los contenidos que los textos escolares contienen en sí mismos. Entre los requerimientos que debían cumplir los textos, además de los relativos a los aspectos formales, algunos tenían que ver exclusivamente con los contenidos informativos del programa de enseñanza fijado para cada grado o al contenido valorativo-normativo impulsado por el Estado.

En un primer momento, nos detendremos en aquellas secciones de los libros de textos que refieren al proceso de conquista y colonización del Nuevo Mundo. Cabe aclarar que en los textos revisados, el tratamiento

Reseñas

de esta temática es escasa pero contundente, y explicita el inicio de la historia nacional en dicho proceso.

“La exploración y la conquista de las tierras de América fueron hazañas extraordinarias. Aquellos hombres que en pequeñas embarcaciones desafiaron las iras del mar y el poder del indio, para descubrir los secretos de este continente y poblarlo y civilizarlo, han ganado con justicia la admiración de la humanidad.” (Alfaro 1967: 22)

En una primera lectura, se advierte una reivindicación superlativa del proceso de conquista y colonización (*hazañas extraordinarias*). Por otro lado, podríamos inferir que la guerra se plantea en términos igualitarios, se le otorga al ‘indio’ un poder que compite con ese ‘europeo civilizado’ y tecnológicamente más avanzado, presentando resistencia y justificando la doble “hazaña” de salir a explorar y vencer luego a los “naturales”.

La victimización de los conquistadores europeos, permite luego hacer más grande la “empresa”:

“Soportó [Caboto] con sus compañeros de aventuras, el hambre y sintieron todos los efectos de los calores ardientes” (Alfaro 1967: 23)

“Pedro de Mendoza, el adelantado, perdió en estas tierras a su hermano don Diego y asistió al ataque llevado por dos mil indios contra la pequeña y flamante población.” (p. 23)

“Hernando de Magallanes, el marino portugués que, en viaje lleno de penurias, logró explorar el estrecho que lleva su nombre, perdió la vida en un islote del océano Pacífico, en un ataque de los salvajes” (p. 22)

“España, que fue la descubridora del Nuevo mundo, fue también su civilizadora. España se trasladó a América con lo mejor que tenía. Gente culta, hombres de trabajo, artesanos de rara habilidad, arquitectos, maestros y sacerdotes (entre ellos, misioneros) iban llegando a estas tierras de buque en buque.” (Ruta Gloriosa 1957: 2)

Asimismo, se evidencian en el relato las vicisitudes sufridas por los europeos, mostrando la resignificación de la matriz sarmientina. El nosotros en este discurso se constituye como el europeo, el civilizado, el proveedor de la tecnología y el avance que permite el progreso de los pueblos. Al salvaje se lo ‘*animaliza*’, es presentado como irracional, despojado de prácticas y técnicas de subsistencia (como la cría de animales o el cultivo en diversos ambientes naturales), e incluso, carente de creencia religiosa.

Se observa que ese “otro”, al ser una representación cultural, varía dependiendo de la necesidad de uso en la construcción del relato histórico nacional narrado, transformando y dinamizando a la otredad. De esta manera “puede especularse que, de quedar establecido un origen concreto, la consiguiente historización de la nación haría necesario pensar en una entidad incompleta y variable; pero esto es inconcebible en los manuales” (Romero, 2004: 48).

A continuación, transcribimos una lectura para 5° grado referida al nombre de la capital chaqueña. En la misma se resemantiza el binomio *civilización/ barbarie* trasladado a un hecho histórico contemporáneo a la edición de libro:

“-¿Por qué se llama Resistencia esta ciudad? -Preguntamos a un chaqueño, y nos contesta brevemente:

-Hace años, los primeros pobladores tuvieron que resistir con heroísmo los frecuentes ataques de los indios... Por eso se la llamó Resistencia.

La respuesta nos llena de curiosidad e inquirimos:

-¿Quedan aún muchos indios en el territorio?

-Todavía quedan algunas tribus, dispersas en la selva. Conservan sus costumbres y creencias. Gran parte de ellas trabajan y viven en contacto con la gente civilizada.

-¿Podríamos visitar alguna de esas tribus?

Reseñas

-Mañana mismo. Llevaremos un lenguaraz para entendernos con los matacos.

Aquella noche apenas pudimos dormir, pensando en el viaje a las selvas y en la visita a los indios matacos.” (Alfarero 1967: 118)

Tras el diálogo directo que evidencia la lectura se esconde un discurso monológico sobre la identidad nacional. Si bien los contextos y actores cambiaron, es posible pensar en una clara continuidad del proyecto decimonónico del relato histórico nacional, que aglomera y homogeneiza los discursos de los manuales escolares en un ser nacional unívoco.

El siguiente segmento al que haremos referencia tiene que ver con los procesos de revolución e independencia. El nosotros, como afirmamos con anterioridad, cambia: será el criollo, el militar, el mestizo que busca enfrentar al otro realista, opresor e imperialista.

La serie de sucesos abiertos en Mayo de 1810 marca el momento de la definitiva consagración de la nacionalidad. Lo que hasta entonces existía en el territorio, en la administración y en la conciencia, se materializa ahora en la creación de gobiernos propios e independientes. Esta situación reviste una especial importancia ya que, para la idea moderna de la nacionalidad, la independencia estatal constituye, si no una condición excluyente de la nación, al menos uno de los atributos fundamentales que distingue a las naciones completas de aquellas que no lo son del todo. Los diez años que van desde 1810 a 1820 ofrecen, además, el escenario por excelencia de la epopeya nacional: se observa la presencia de un único gran objetivo que mueve todos los hilos de la historia (Romero 2004). Aunque la epopeya reconoce un alto grado de popularidad, y por momentos su actor puede ser un genérico “pueblo”, “criollos” o “patriotas”, por lo general se trata de actores individuales elevados a la categoría de próceres, cuyos actos son gloriosos y transmiten su grandeza al futuro:

¡Hay que estudiar! (Lectura para 3° grado)

“-Cuando yo sea grande seré valiente como el general San Martín.

Tendré un caballo brioso y una espada brillante y saldré a pelear por la libertad.

-San Martín hizo muchas cosas además de pelear, querido.

-¿Qué hizo mamá?

-Se levantaba muy temprano;

estudiaba sin que nadie lo mandara;

no mentía jamás;

se portaba bien en la mesa;

se lavaba las manos antes de comer...

-¡Ah!... pero eso lo haría porque era grande. Yo también haré todo eso cuando sea grande.

-¡No creas! Esas buenas costumbres San Martín las adquirió cuando era chico.

Porque después, de grande, tuvo que estudiar tanto, que no hubiera tenido tiempo (...)

(El árbol que canta 1957: 65)

Los niños que leen se ven limitados a rendir culto a una gran época y a cada uno de sus actores, y a saber interpretar sus enseñanzas para poder aplicarlas en un presente que vive el legado de una nacionalidad que no está en discusión, pero que nunca alcanza el grado de perfección del período mítico.

La narración de los sucesos revolucionarios mantiene la imagen de España como enemiga; no obstante, siempre se encuentra latente la trabazón en las relaciones con quien luego se convertirá en la Madre Patria. Más allá de los matices acerca del grado de ruptura que implicó la revolución y la independencia, los textos escolares plantean una continuidad

Reseñas

fundamental entre el virreinato, la revolución y la nación, basada en que ésta está definitivamente presente desde el pasado colonial.

“La revolución fue, sobre todo, un movimiento que alcanzó al pueblo para establecer un gobierno nacido de su entraña y en armonía con los anhelos de los criollos.

Ya desde años atrás, los patriotas habían vivido con el pensamiento y el corazón puestos en la libertad.” (Alfarero 1967: 25)

“Otra vez los ejércitos españoles amenazaban la obra de la Revolución de Mayo y planeaban la marcha sobre Buenos Aires. En aquellos duros trances, los patriotas decidieron arriesgarlo todo, hasta la vida, para alcanzar la independencia [...] La confianza en Dios y el amor a la patria, el reclamo de la libertad y el ansia de justicia, pudieron realizar la hazaña del Congreso de Tucumán, reunido en 1816.” (p. 60-61)

Estos procesos de revolución e independencia generaron la construcción de personajes que se transformaron en héroes como San Martín:

“En ese momento, nada necesitaba tanto la patria como militares expertos para una guerra que exigiría mucho tiempo y constancia. Era una felicidad que esos lúcidos oficiales llegasen con San Martín a la cabeza para ofrecerle su espada a la patria que nacía y entregarle su vida para que los pueblos gozaran y gocen del bien de la libertad” (Ruta Gloriosa 1965: 23)

El carácter esencialista se justifica no sólo como una condición de la definición de nación, sino también como la respuesta a una posible amenaza de disolución que constituye una preocupación importante de los textos escolares (Romero 2004).

Aunque los manuales se preocupan por desplegar los contenidos de lo que entienden por patria, por lo general están más interesados en definir los comportamientos patrióticos que deben imitar los estudiantes:

“El mismo San Martín ideó el uniforme que usan todavía [los granaderos]. Les enseñó a andar a caballo; a manejar las armas; a ser ordenados en sus ropas y en sus armas; y a obedecer ciegamente las órdenes del jefe. Para ser granadero se requería: ser sano; ser honrado; caminar bien erguido; saber obedecer; y no enseñar nunca la espalda al enemigo. Esto quería decir que nunca debían escapar. (El árbol que canta 1957: 35)

En el caso puntual indicado en esta cita, vemos cómo el lector es instruido en prácticas que difunden ideales de milicia: ‘obedecer ciegamente las órdenes del jefe’ o ‘saber obedecer’. Esta pretensión de obediencia se enmarca en el contexto en que se produce el discurso, un contexto de gobierno inconstitucional marcado por el intervencionismo militar en la política argentina.

El carácter esencial de la patria, su capacidad para atravesar el tiempo sin verse modificada, impone a los niños una obligación permanente: de respeto hacia el pasado, de acción común en el presente y de responsabilidad de mejoramiento material y espiritual hacia el futuro, siempre bajo la luz de los valores que definen la identidad de la patria y del ser argentino (Romero 2004). Estas características de la “patria” enseñada pueden verse representadas en el siguiente fragmento:

-¿Y la patria tiene padres, como yo?

-¡Claro! ¡Los padres de la patria son los hombres que la defendieron, y los que trabajaron para hacerla fuerte y libre!

-¿Y tiene hijos la patria?

-¡Oh! ¡Tiene muchos hijos! Todos nosotros que la queremos tanto, somos sus hijos.

-Señorita, ¿cómo se hace para querer a la patria?

-Hay que ser bueno, estudiar y trabajar.

-¡Y yo que a veces no estudio la lectura!

-¡Ten cuidado! Mira que la patria se entristece!

Reseñas

-Para que la patria no esté triste, le diré bien fuerte: “¡Te quiero mucho, patria!” y le mandaré un beso. ¿Le parece que así se alegrará?

-Seguramente que sí. Pero más le gustará si le dices eso mismo, después de haber estudiado la lectura. Porque sólo con hablar no se arreglan las cosas.

-¡Lo mismo me dice mi mamá, cuando me porto mal y después le quiero dar un beso!”

(Fragmento de lectura para 3º grado Hechos, no palabras, El árbol que canta 1957: 43-44)

Lo patriótico se proyecta sobre la totalidad de los comportamientos cotidianos, pero adquiere un carácter particularmente intenso en el momento de prescribir la actitud que debe seguirse frente a los símbolos patrios, cuyo carácter permanente demuestra la grandeza de la patria frente a lo efímero de cada uno de los hombres. En los manuales revisados, hay muchos ejemplos que se reiteran: el himno nacional argentino, la escarapela, la bandera, las figuras de monumentos históricos como el cabildo o la casa histórica de la independencia. Todos los símbolos se reproducen con cierta regularidad. Sin embargo, haremos aquí referencia a dos casos que, visualmente, impactan en las imágenes que plasman los libros: la bandera y la escarapela. Ambos ocupan una página en su descripción, con dibujos que exaltan los colores celestes y blancos, niños jugando y hombres y mujeres conmovidos ante la “grandeza” de ellos. En el caso particular de la bandera, es común encontrar un retrato de Belgrano que enmarca la creación de la insignia nacional en un contexto contradictorio: la guerra y la calma en las orillas del río Paraná. Veamos los ejemplos:

“-¿Por qué hemos de hacer la guerra con los mismos colores del adversario? –se pregunta-. Nos hace falta una bandera. Sí; una bandera que sea nuestra: signo viviente de la nacionalidad que estamos creando, alma de la patria.” (Del Solar Nativo 1948: 43)

La escarapela (título de la poesía)

“Simbólica escarapela
de cinta celeste y blanca,
en tus pliegues hay la tierna
caricia de una mirada,
y el punto final de un beso
que nos ofrece la patria”

Miguel A. Camino (El árbol que canta 1957: 42)

La nota de patriotismo aumenta en las páginas que refieren a los símbolos. Los protagonistas de los distintos libros se hacen parte de la patria, al dialogar con los símbolos mismos, al permitirse tomar cada uno de ellos y construir ese ‘nosotros’ argentino. Es fundamental entender este discurso en el contexto de la década estudiada, en procesos que van desde un gobierno democrático como el de Perón hasta gobiernos de facto como el de Aramburu y Onganía. Sin embargo, el símbolo de ese nosotros patriota parece inmutable, anterior, sin cuestionamientos para el niño que lee.

Este ‘deber ser’ se complementa con notas importantes de civismo. En algunos de los textos escolares consultados aparecen citas textuales de artículos de la Constitución Nacional que refieren a la libertad de las personas, a la participación ciudadana e, incluso, a los deberes como habitantes de la nación. Generalmente, la cita está acompañada de una fuerte descripción que exalta el concepto de patria, del lugar que ocupa en la vida de los hombres y de las obligaciones que implica honrarla:

“La patria es sagrada. La patria encarna lo más precioso y lo que es más caro a nuestros sentimientos. El recuerdo de los hombres que contribuyeron con el sacrificio de sus vidas a emanciparla y a cimentar su grandeza, acrece nuestro patriotismo y nos señala la ruta del deber (...) Ningún deber más importante que el que nos manda a acudir en defensa de la patria amenazada: obligación ineludible, expuesta en el artículo 21 de la constitución Nacional,

con las siguientes palabras: ‘Todo ciudadano argentino está obligado a armarse en defensa de la patria y de esta Constitución...’. Si la República Argentina fuese algún día atacada, correríamos todos a empuñar las armas y a cooperar a la defensa común, con el mismo coraje de aquellos hombres y de aquellas mujeres cuyo heroísmo ha dado a nuestra historia páginas inmortales.’ (Del solar nativo 1948: 159-160)

Nótese que la alusión a la grandeza de la patria está explícitamente vinculada con la historia nacional, con el relato que sostiene, a través del tiempo, la identidad del ser nacional, que se funde en la expresión misma del ‘ciudadano ideal’ que necesita (contemporáneamente a la edición del texto escolar) el país.

6. Algunas conclusiones

De lo expuesto hasta aquí, podemos asegurar en primera instancia que los textos/ manuales escolares utilizados en la provincia de La Pampa en el período abordado presentan una resignificación de la matriz sarmientina construyendo como modelo de la identidad nacional un ‘nosotros’ inclusivo con características que reafirman ese ‘ser’ que pretende construir el Estado. En tal sentido, la joven provincia de incluía a ese ‘ser nacional’ del cuál había estado presente solo como un Territorio Nacional, pero que ahora lo hacía como provincia.

La alteridad de ese ‘ser nacional’ se materializa con características concernientes al período histórico que se pretende enseñar. El dinamismo de esta categoría permite concebir el desplazamiento de ese ‘otro’ desde el indígena, pasando por el ‘realista’, hacia el ciudadano que no cumple con los valores, prácticas y creencias establecidos como adecuados para el ciudadano ideal. Ese conocimiento enseñado, que debería resistir las prácticas discursivas vigentes, y el silenciamiento de las voces de los actores (docentes – alumnos), fortalece la autoridad de la palabra escrita conferida al libro como verdad que debe ser reproducida.

La coherencia de los contenidos con lo exigido por el Estado, nos permite afirmar que estos textos analizados funcionaron como el soporte material de los mensajes del sector del Estado que manejaba y controlaba la educación.

Por un lado, la construcción permanente de esa ‘alteridad’ resemantiza las narraciones oficiales que sostienen la “identidad nacional”, otorgándoles pluralidad de sentidos según el período histórico que se aborde como contenido a enseñar. Tras la apariencia de narraciones dialógicas, se enmascara el discurso oficial monológico, unívoco y estático que reproduce el estereotipo del ‘ser nacional’. Existe entonces una especie de inmutabilidad del mensaje que se transmite, construyendo una imagen escolar que, por momentos, puede no ser una imagen real.

Por otro, el libro de texto (como herramienta) está abroquelado a la intención política hegemónica que conlleva, implícitamente, la propuesta editorial en relación a las categorías que definen la identidad (el *nosotros argentino* y su otredad fluctuante). Esta situación implica una tensión entre la posibilidad de que el libro oficie de proveedor de llaves o peligros (ya que en sus páginas hay palabras que se presentan como las claves para construir el mundo), y la tradicional función de mero reproductor de saberes.

7. Bibliografía

7.1. Bibliografía

AMIT, Ismael (1961) Discurso y reseña presentada a la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de la Pampa, Gobierno de la Provincia de La Pampa, Santa Rosa.

ALTAMIRANO, Carlos y Beatriz SARLO (1980), Conceptos de sociología literaria, La Nueva Biblioteca / Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Reseñas

- ÁLVAREZ, C. (1995), *Los Jóvenes, Las drogas y el alcohol. Un estudio de sus representaciones sociales*, CIDE, Santiago de Chile.
- BANCHS, M. (1991). *Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación*, Boletín de AVEPSO, (XIV), 3-16.
- BERTONI, Lilia Ana (1999), *La inmigración*, Historia visual de la Argentina, Clarín, Buenos Aires, Fascículo 81
- (2007), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre (1967), *Problemas del estructuralismo*, Editorial Siglo XXI, México.
- CARRETERO, Mario (2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós, Buenos Aires.
- CAVAROZZI, (2006) *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*, Airl, Buenos Aires.
- ARRUDA, ANGELA y MARTHA DE ALBA (2007) *Espacios, imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*, Anthropos/ UAM, México.
- GUÉRIN, Miguel Alberto (1992), *Texto, reproducción y transgresión. La relectura de las Crónicas de Indias como testimonio de la modernidad*, Asociación Amigos de la Literatura Latinoamericana, Buenos Aires.
- IBÁÑEZ, T. (1988), *Ideologías de la Vida Cotidiana*, Editorial Sendai, Barcelona.
- JODELET, Denisse (1984) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovici, S.: Psicología social*, tomo II, Paidós, Buenos Aires.

- LOBATO, Mirta y Juan SURIANO (2000), Atlas de la nueva historia Argentina, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- LYNCH, John, Roberto CORTÉS CONDE y otros (2001), Historia de la Argentina, Crítica, Barcelona.
- MOSCOVICI, Serge (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público, Editorial Huemul S.A., Buenos Aires.
- ROMERO, Luis Alberto (2001), Breve historia de la Argentina contemporánea, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (Coord.) (2004), La Argentina en la escuela: La idea de Nación en los textos escolares, Siglo XXI Editores Argentina S. A., Buenos Aires.
- TCACH, César (2003), Golpes, proscripciones y partidos políticos, en JAMES, Daniel (Director) Nueva Historia Argentina Tomo IX: Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976), Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Capítulo 1.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003), Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Siglo XXI de Argentina Editores, Buenos Aires.

7.2. Libros de Lectura consultados:

- CAPDEVILA, Arturo y Julián GARCÍA VELLOSO (1967), Ruta Gloriosa, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 7ª Edición [1º edición de 1957]
- EGUREN, Silvio (1957), Primeras Luces. Libro de lectura para 1º Grado Inferior, Luis Lasserre y Cía. S. A., Buenos Aires.
- FORGIONE, José O., (1967) Alfarero. Libro de lectura para 5º Grado, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 9ª Edición [1º edición de 1942]
- SALOFFI, Martha A. (1987), El árbol que canta. Libro de lectura para 3º grado, Editorial Kapelusz S. A., Buenos Aires, 7ª Edición Febrero de 1979, reedición 26º [1º edición de 1957]

Reseñas

STAGNARO, Gotardo y José CABREJAS (1948), *Del solar nativo*, Editorial Moly, Buenos Aires.

IV. DOSSIER

La nación después del deconstructivismo La experiencia argentina y sus fantasmas

*Alejandro Grimson*¹

La Argentina ha sido deconstruida por el neoliberalismo. En los últimos tiempos hay esfuerzos dispersos y colectivos por reconstruir el país por parte de diversos actores sociales. El caso argentino (así como otros casos latinoamericanos) plantea desafíos a nuestros modos de pensar la nación y las identidades.

En los últimos años los antropólogos, sociólogos e historiadores que trabajamos sobre temas de identidad, tanto de etnicidad como de nación, comenzamos a percibir la insuficiencia de nuestras herramientas teóricas para pensar los procesos de crisis y radicalización identitaria. El auge del constructivismo, y complementariamente del deconstructivismo, parecía llevarnos a un sinnúmero de ponencias en congresos o papers más o menos iguales que mostraban cuán inventadas o construidas eran las creencias, tradiciones o prácticas que los grupos humanos consideraban “sentido común” o “esencia de su identidad”. Esa “revelación” incesante de las operaciones socioculturales se había convertido

¹ Alejandro Grimson, Doctor en antropología por la Universidad de Brasilia, Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA) y Magister en Antropología Social (Universidad Nacional de Misiones). Actualmente es decano del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (Idaes) Coordinador del GT de CLACSO “Cultura y Poder”, Universidad de Buenos Aires e investigador del Conicet. Sus principales libros son: *Relatos de la diferencia y la igualdad* (1999), *Interculturalidad y comunicación* (2000), *La nación en sus límites contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil*. (2003), *Pasiones nacionales* (2007, compilador) y *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad* (2011).

ella misma en autoevidente. Sin embargo, permanecían ausentes generalmente los análisis de los elementos efectivamente compartidos por un grupo, así como los sentidos prácticos de esas producciones de sentido comunitario. Extremando las cosas: a veces parecía como si los grupos no tuvieran nada en común (y todo lo que supuestamente compartían fuera un invento) y como si la gente manipulara conscientemente los símbolos y las identidades, engañándose y tratando de engañar a los demás.

Si esta caricatura está lejos de describir a los mejores trabajos latinoamericanos sobre estos temas, también es cierto que el (de)constructivismo, tal como todavía hoy es entendido, permitía que esas caricaturas existieran y no fueran criticadas de modo sistemático. Y, sobre todo, impedía pensar otras dimensiones de los procesos de “comunidad”. Por ello, en los últimos años había un creciente malestar teórico. Ese malestar nos estaba impulsando a repensar una serie de presupuestos conceptuales. Sin embargo, la sucesión de crisis económicas y políticas en diversos países de América Latina produjo un punto de inflexión. En las dinámicas de esas crisis y en sus relaciones con la cultura se hicieron evidentes los límites del (de)constructivismo.

La experiencia argentina, a mi modo de ver, fue singular en este proceso. Por una parte, era uno de los países donde esa perspectiva teórica estaba más expandida y consolidada en las ciencias sociales. Por otra parte, la experiencia del derrumbe y de la protesta popular fue especialmente dramática en las dimensiones de la caída (desde bastante arriba, al menos en la imaginación, hasta las profundidades de la tierra, al menos en la sensación).

Este ensayo busca señalar algunos impactos que los sucesos desde diciembre han tenido en los modos en que académicos e intelectuales argentinos pensamos la nación. Por cierto, ni la pensamos de una misma manera ni contamos con escritos que sea posible sistematizar. Más bien, este ensayo busca captar y sintetizar desde mi propio punto de

vista un cierto clima de ideas y, sobre todo, de interrogantes que pueden resultar productivos para los debates que se avecinan.

Hace tiempo que nos provocan malestar afirmaciones sobre la desaparición de los Estados y de las naciones. De hecho, las fronteras que supuestamente habrían desaparecido continúan hoy marcando la línea en la cual un migrante se convierte en ilegal, así como el límite donde empieza y termina una crisis, donde cambian las dinámicas y, especialmente, los modos en que las crisis son vividas. Se podrá decir que en el plano económico la crisis argentina se convirtió en una crisis regional. Dejo a los especialistas el debate económico. Me parece evidente, sin embargo, que estas crisis han sido vividas de modos muy distintos en cada uno de los países. No sólo los cambios económicos o políticos han sido distintos. También los significados del proceso y los imaginarios que la crisis trastoca (sobre lo cual deberíamos investigar mucho más) son muy diferentes entre los países. Considérese simplemente el hecho de que un tema debatido por los candidatos en la campaña electoral brasileña haya sido cómo evitar la “argentinización”. Por eso, diciembre cambió tantas cosas en la Argentina que difícilmente podría haber dejado intactos los modos en que pensamos la nación.

Esencia versus construcción

En el pasado en las ciencias sociales, y en el presente en el plano de la acción política, la nación fue comprendida como un conjunto de seres humanos que comparten, además de un territorio y un Estado (real o deseado), una serie de rasgos culturales: una lengua o la variedad de una lengua, una religión, un modo de ver el mundo, una serie de tradiciones, entre otras cosas. Cada versión teórica enfatiza tal o cual aspecto, del mismo modo en que lo hace cada versión política. Pero la nación es comprendida como “un conjunto de rasgos culturales objetivos”.

En los últimos veinte años cualquier conceptualización de la nación como “cultura objetiva y homogéneamente compartida” ha sido am-

pliamente criticada y teóricamente devastada en las ciencias sociales y las humanidades. La nación se reveló, especialmente en el trabajo de los historiadores pero también de los antropólogos, como “artefacto”, “construcción”, muchas de cuyas tradiciones fueron inventadas o creadas como parte de la legitimación de la propia idea del Estado como agente de soberanía. Esta conceptualización implicó una transformación radical de los modos de comprender a la nación y a los nacionalismos. La nación fue desesencializada y deconstruida a través de un trabajo arduo y riguroso.

Si la concepción esencialista afirmaba que los miembros de una nación tenían rasgos culturales objetivos en común, la concepción constructivista tendió a afirmar que la “comunidad” es básicamente “imaginada”. Es decir, la nación es, en esta visión, el resultado simbólico de un proceso histórico complejo.

El constructivismo buscó la respuesta en la imaginación de la comunidad, y esa imaginación fue explicada a partir de la historia del “capitalismo impreso” y de la institución de la bandera, el mapa, los mitos y los rituales. Ahora bien, “símbolos, alegorías, mitos sólo crean raíces cuando hay terreno social y cultural en el cual se alimenten. En la ausencia de esa base, la tentativa de crearlos, de manipularlos, de utilizarlos como elemento de legitimación, cae en el vacío, cuando no en el ridículo” (Carvalho, 1990:89).

Esto nos lleva a considerar uno de los grandes límites del constructivismo. El constructivismo explica muy bien que cada nación y cada identidad es una construcción (valga la redundancia para comentar algo que devino bastante redundante). El constructivismo, sin embargo, no puede explicar o comprender por qué esas construcciones fueron exitosas. Una teoría que pretenda explicar los motivos de las construcciones identitarias exitosas en términos de legitimación, debe poder también explicar los motivos de construcciones fracasadas e, incluso, de inventos que cayeron en el absurdo.

Invencciones, creaciones, construcciones hay constantemente. Pequeñas o grandes ideas imperialistas, antimperialistas, secesionsitas, autonomistas, xenóforas, tradicionalistas recorren las sociedades. Sólo una pequeña, muy pequeña porción de todas esas ideas y proyectos, consigue efectivamente realizarse, instituirse como prevaleciente o convertirse en sentido común. Muchas fracasan, otras se transforman. Desde la perspectiva constructivista se han estudiado con relativa profundidad casos exitosos de construcción nacional de legitimidad. Pero como no se han estudiado sistemáticamente los fracasos o, más en general, las crisis y fisuras en esos procesos de legitimación nacional, no se ha podido construir una teoría abarcadora que dé cuenta de las motivaciones de los procesos y de los agentes.

Los problemas del constructivismo no pueden resolverse desde el viejo esencialismo. Es necesario, en cambio, enfatizar una dimensión descuidada. Ni el esencialismo ni el constructivismo consideran relevante la *experiencia* compartida. Pretendo argumentar aquí que ese conjunto de personas socialmente desiguales y culturalmente diferentes que se consideran miembros de una nación comparten experiencias históricas marcantes que son constitutivas de modos de imaginación, cognición y acción.

¿Qué es lo que tienen en común los argentinos? Según la primera versión, esencialista, los argentinos comparten el tango, el asado, el español y un pasado de héroes, entre otras cosas. No es difícil percibir que esta conceptualización se articula con la pretensión de configurar o ratificar una hegemonía y que en ella el pasado seleccionado viene a ratificar un orden contemporáneo. Según la segunda versión, constructivista, los argentinos se imaginan como comunidad porque el Estado fue altamente eficiente, especialmente después de 1880 y hasta hace pocos años, en construir esa idea de comunidad a través de la escuela, el servicio militar, los medios de comunicación y otros dispositivos. La perspectiva constructivista es muy productiva para analizar cómo el esencialismo es, más que una descripción de una realidad objetiva, básicamente performativo.

Hacia una concepción experiencialista

Según una tercera versión, la que pretendo sustentar aquí, los argentinos comparten experiencias históricas configurativas que han sedimentado traduciéndose en que la diversidad y desigualdad se articulen en modos de imaginación, cognición y acción que presentan elementos comunes.

Esta tercera versión, entonces, asume –al igual que la primera- que efectivamente los argentinos comparten algo. Pero se diferencia de la primera al considerar que aquello que los argentinos comparten no es justamente lo que los argentinos o su Estado dicen compartir. En realidad, los argentinos no comparten el tango, porque dentro del país hay una diversidad de músicas. No comparten una lengua primera, porque dentro del país hay diferentes variedades del español y hay otras lenguas. Obviamente no comparten una religión. Comparten una experiencia histórica, algunos de cuyos principales hitos y momentos pueden ser reconstruidos y analizados.

Esta tercera versión experiencialista coincide con la segunda, la constructivista, en que “los argentinos” son un resultado del proceso histórico, contingente como tal. Pero se diferencia porque enfatiza la sedimentación y porque subraya que no se trata sólo de procesos simbólicos resultados de fuerzas simbólicas, sino de lo vivido históricamente en el “proceso social total” (Williams).

Los argentinos comparten la experiencia histórica de la lucha peronismo/ antiperonismo, la experiencia de la imposibilidad de la convivencia política durante décadas, la experiencia de un genocidio, la experiencia de la inestabilidad institucional, la experiencia de la hiperinflación, la experiencia de la convertibilidad, la experiencia del “corralito”, entre muchas otras cosas. Si pretendiéramos sintetizar, quizá podríamos afirmar que en la experiencia reciente los argentinos comparten la hiperinflación (como disgregación económica de la sociedad) y comparten el genocidio (como disgregación política de la sociedad). Es decir, el terrorismo de Estado y el terrorismo económico. La paradoja es que justa-

mente un conjunto de personas que comparten básicamente experiencias disgregadoras tienen en común haber vivido esos procesos y estar atravesados por ellos.

¿Están atravesados del mismo modo? La desigualdad social y las diferencias culturales entre los argentinos establecen bases y marcos para procesar de múltiples maneras procesos como estos. Al mismo tiempo, son procesos que —aunque de maneras disímiles— atravesaron al conjunto del cuerpo y tejido social.

Esas experiencias, desigualmente compartidas (entre clases, grupos étnicos, géneros, generaciones) son centrales en cómo concebimos aquí a la nación. En todas las naciones que conocemos hay diversidad y hay desigualdad. En ese sentido, podemos estar seguros de que las experiencias son vividas de modo desigual y diferente. Eso es evidente. Lo que es menos evidente es por qué, a pesar de eso, son naciones. Proponemos aquí buscar la respuesta en la experiencia histórica.

Hasta donde sabemos, aún estamos lejos de estar en condiciones de elaborar una teoría experiencialista de la nación. Sin embargo, podemos ubicar y señalar algunos aspectos oscuros del (de)constructivismo, así como algunos elementos de otras perspectivas teóricas que esa nueva conceptualización debería tener en cuenta:

- 1) El énfasis colocado en la deconstrucción y el cuestionamiento del sentido común, debe ser complementado con un esfuerzo etnográfico, etnohistórico y teórico de comprensión de las lógicas del sentido común. El sentido común considera a las naciones como entidades ancestrales, cuya defensa se lleva en la sangre. El constructivismo ha mostrado que se trata de artefactos bastante recientes que nada tienen que ver con la biología. Continuar mostrando esto mismo no es un gran esfuerzo para nadie y sólo ayudará a consolidar nuestros propios sentidos comunes constructivistas. El desafío es entender por qué la gente construye entidades de ese tipo, para qué las usa, qué siente, de qué

se protege. Es decir, cuál es la lógica práctica de la nación, lógica que hoy parece ocultarse detrás no sólo de su naturalización, sino también de su deconstrucción.

- 2) Si uno de los ejes teóricos del constructivismo fue la historicidad y las contingencias de los fenómenos sociales, resulta necesario subrayar que la historia es cambio a la vez que es sedimentación. Justamente necesitamos articular teóricamente los conceptos de experiencia y de sedimentación, mostrando que la tensión entre lo sedimentado y lo contingente se vincula a que cuando se plantean disyuntivas no todos los caminos son imaginables, legitimables y, por lo tanto, posibles. La sedimentación no es sólo conocimiento, es sentimiento, parámetro cognitivo y, en ese sentido, coacción simbólica.
- 3) La idea de la esencia grupal fue arrasada críticamente, tanto en su contenido como en su metáfora biológica, por conceptos como construcción e invención. El desafío ya no consiste en demostrar que toda identidad es el resultado de un proceso histórico, sino en entender por qué las personas y los grupos tienden a considerarlos entidades eternas y naturales. Por otra parte, si podemos acordar simplemente en que “todo lo social es construcción histórica”, ya no hay mucho para agregar a los procesos de naturalización. El problema es por qué algunas construcciones funcionan y otras fracasan, y cuáles son las relaciones de estos éxitos o fracasos con condiciones socioeconómicas, políticas y culturales.

Estado y nación

Desde esta perspectiva conviene revisar algunas conceptualizaciones acerca de la “nación”. Los conceptos de “Estado” y “nación” muchas veces tienden a ser confundidos analíticamente. El Estado-nación es una entidad histórica, una articulación efectiva pero contingente entre un complejo dispositivo institucional y una conformación sociocultural.

En el mundo contemporáneo pareciera evidente que el “Estado”, los Estados, tienden a desdibujarse y perder poder de intervención de manera creciente. Como es muy sabido que la “nación”, y especialmente el nacionalismo, es históricamente mucho más una consecuencia del Estado y sus políticas que cualquier forma de causa del proceso institucional, se tiende a suponer que al plantearse la disgregación o el debilitamiento del Estado se plantea la difuminación de la nación.

Considérese este silogismo: El Estado creó la nación, el Estado se difumina; luego, la nación se difumina.

Aquí hay dos cuestiones diferentes para discutir. La primera se refiere a si el Estado realmente está desdibujándose en el mundo contemporáneo. La segunda se refiere a si eso realmente tiene consecuencias sobre la nación y, en todo caso, qué tipo de consecuencias. Una cosa es la lógica formal y otra la lógica de la historia.

El Estado, en muchos países del mundo, se ha retirado y continúa retirándose como dispositivo institucional vinculado al desarrollo social, a la redistribución y al bienestar. Esta es una tendencia que se manifiesta de manera muy heterogénea, con excepciones, con distintas negociaciones, idas y vueltas. A pesar de esa diversidad, el neoliberalismo impulsó con bastante éxito la destrucción de las versiones locales del “Estado de bienestar”. Esta es una tendencia histórica que puede ser revertida o transformada. Esto es importante porque no es consistente la nueva teleología que afirma que esta tendencia es una prueba suficiente de que el Estado no cumplirá más el papel de principal articulador social, agente hegemónico clave.

Por otra parte, es necesario distinguir entre las “funciones sociales” del Estado y sus funciones represivas. Porque si es cierto que en muchos países el Estado se ha retirado de su papel en la protección y seguridad social, también es cierto que eso no indica nada acerca del poder estatal de represión y control. La mayoría de los países conservan intactas sus fuerzas armadas y de seguridad, otros han incrementado en diferente

grado sus dispositivos. En las crisis sociales y políticas que el propio retiro social del Estado provoca puede verificarse que en muchos países el papel represivo continúa siendo muy poderoso.

En otras palabras, los Estados, como dispositivos institucionales que ejercen soberanías territoriales, no han desaparecido ni desaparecerán en los próximos años. Un cambio dramático, sin embargo, es cómo se articulan sus diferentes funciones.

Ni la nación ni los nacionalismos precedieron históricamente a los Estados. América Latina es un ejemplo peculiarmente importante en ese sentido. El “principio de las nacionalidades” es muy posterior a los procesos de las independencias. La distribución de territorios estatales se sustentó básicamente en las distribuciones administrativas coloniales y las disputas de poder entre ciudades con sus *hinterland*, y no en alguna forma de identidad comunitaria.

En ese sentido, la nación, como modo de imaginación de pertenencia a una comunidad, es consecuencia del Estado, de sus dispositivos, de sus políticas culturales. De sus arduos trabajos de nacionalización.

Como la nación es producto del Estado y el Estado excluyente no produce nación, podría suponerse que la nación se encuentra en proceso de desaparición. Sin embargo, no se constata por diferentes motivos. Entre otros, podemos señalar tres motivos. Primero, hasta ahora no ha surgido ningún otro interlocutor equivalente que tenga legitimidad y legalidad para definir políticas de ciudadanía. Por lo tanto, los reclamos de los movimientos sociales se dirigen básicamente al Estado. Segundo, en algunos de esos procesos la identificación nacional ha cumplido un papel relevante en la articulación de demandas hacia el Estado. Tercero, el espacio nacional continúa siendo un ámbito decisivo para la elaboración de la experiencia social y la generación de sentidos.

La nación como identificación

Precisemos qué entendemos por nación. En nuestra perspectiva, hay dos dimensiones diferentes, aunque interrelacionadas. Por una parte, la nación es un modo específico de identificación. Por otra parte, la nación es un espacio de diálogo y disputa de actores sociales.

Como identificación, la nación se vincula a los procesos históricos de imaginación de pertenencia comunitaria. En ese plano, la nación se encuentra en proceso de articulación y desarticulación con las ideas de “pueblo” y “Estado”. A veces la nación se articula y legitima al Estado: desde conflictos bélicos hasta políticas internas pueden sostenerse en función de “intereses nacionales”. En otras ocasiones se presentan grietas entre Estado y nación, en la medida en que “nación” sea comprendida como “pueblo” y que el Estado sea percibido como afectando los intereses populares. En muchos países de América Latina (la Argentina entre ellos) las ideas de nación y Estado se desarticulan constantemente, hasta el punto de que la visión socialmente prevaleciente puede explicar el desamparo y la devastación de la nación como consecuencia de persistentes políticas del Estado, en las cuales el Estado aparece más cercano a intereses extranjeros o tan sectoriales que no consigue articularse con idea alguna acerca de la nación.

Esta conceptualización permite *comprender por qué un modo de imaginación construido históricamente por dispositivos estatales puede mucho más que sobrevivir a la transformación de esos dispositivos*. El retiro social del Estado puede generar, o actualizar, una articulación entre la idea de pueblo y la de nación en oposición a Estados antipopulares o antinacionales. El movimiento social puede recoger justamente el modo nacional de identificación que, legitimado por el Estado en otros contextos históricos, es irrenunciable explícitamente en la medida en que constituye la única vía de legitimación de su propia existencia.

Así, un Estado que renuncia a la construcción de la nación en los hechos de sus políticas, aunque nunca en las formas difusas de sus imagi-

narios, puede generar procesos de nacionalización e incluso retóricas nacionalistas, aún más fuertes que a través de los mecanismos de imposición de identificaciones nacionales. En esa posibilidad se encuentra concentrada la ambivalencia de la nación, una ambivalencia simbólica y ético-política. La nación, como referencia de consenso, aparece y se revela como una de las categorías más polisémicas ubicadas en el centro mismo del conflicto social que se desarrolla en el espacio nacional.

Para analizar la dimensión identitaria de la nación es relevante el constructivismo, a condición de incorporar en el análisis como conceptos nodales a los sentidos prácticos de la acción social y a la sedimentación experiencial. Esos conceptos permiten comprender, entre otras cuestiones clave, por qué las identificaciones nacionales en el mundo contemporáneo ya no son construidas desde arriba hacia abajo, sino muchas veces al revés, así como por qué pueden dejar de ser el corset ideológico de la hegemonía para devenir (como en otros momentos históricos) articuladores y fuentes de legitimidad de movimientos sociales que enfrenten al neoliberalismo.

Esto implica que lejos de entrar en alguna era “posnacional” estamos más cerca de nuevos usos de la nación, incluso usos cosmopolitas y transnacionales, que aún deben ser estudiados.

Las experiencias nacionales

La nación no es sólo una categoría clave de identificación política. Es también un marco central de la experiencia social y de la constitución de los actores políticos. Un espacio nacional delimita el marco de una experiencia histórica, un tipo de vínculo específico entre las “partes” o “grupos” que conviven, una relación especial entre Estado y sociedad civil.

Todas las naciones son heterogéneas en dos sentidos diferentes. Primero, lo evidente: los “elementos”, las partes de las que se constituyen son distintas. Segundo, lo más importante: el modo específico en que esas

partes son combinadas y articuladas son muy específicas. A eso alude el concepto de Segato (1998) de naciones como “formaciones de diversidad”. Cada Estado constituyó un espacio nacional estableciendo modos específicos de interlocución entre los sectores de la sociedad. Hay modos de identificarse, de presentarse, de organizarse y de actuar que son legítimos y comprensibles en una sociedad y no en otras. Antes que especular acerca de las supuestas “culturas nacionales” que definen una identidad, deberíamos estudiar cómo la elaboración de experiencias históricas específicas configura “culturas nacionales del relacionamiento”.

Es decir, la sedimentación de la experiencia histórica hace que ciertos vínculos y ciertos modos de realizar los vínculos sean posibles, preferibles o exclusivos en ciertos países y puedan resultar extraños, excepcionales o inviables en otros. Por ejemplo, la relevancia de lenguajes étnicos, raciales, de clase o estrictamente políticos como organizadores distintos del conflicto social no presenta correlación alguna con factores demográficos. La Argentina tiene una mayor cantidad de indígenas que Brasil (en términos relativos y absolutos), y mientras en este último los indígenas tienen una importante visibilidad en la Argentina muchas veces se supone que ya no habría más indios.

La sedimentación de la experiencia histórica también incide en modos de negociación y enfrentamiento con distintos grados de radicalidad, en modos de organización más o menos verticales o clientelares, en concepciones acerca de los tiempos y espacios de la protesta. No estamos afirmando que en un país exista un padrón único o uniforme de modos de acción y organización, de sentidos del tiempo y el espacio. Tampoco estamos diciendo que esos padrones no cambien a través del tiempo. Estamos diciendo, en cambio, que los padrones prevalecientes son en gran medida comprensibles y explicables a través de experiencias históricas nacionales que pueden hacerse presentes en momento clave, incluso de manera dramática, como límites de la imaginación política.

Banderas

Tanto la nación como modo de identificación y la nación como espacio de la experiencia compartida pueden verse claramente en los sucesos argentinos desde diciembre (y antes).

Si se historizara la vida social de los símbolos nacionales en la Argentina podría escribirse una serie de capítulos (en los cuales obviamente el peronismo de mediados del siglo XX tendría un papel clave) que encontrarían un punto de inflexión en la dictadura militar de 1976. La apropiación con pretensiones y fuerza monopólicas de lo nacional por parte de las Fuerzas Armadas y el gobierno dictatorial dejó profundas marcas en el país sobre los sentidos y usos de la bandera, el himno y otros símbolos nacionales. Claro que el país entero festejó el triunfo futbolístico de 1978, imprimiendo gestos patrios sobre los gritos de la tortura y los muertos. Sin embargo, desde los años '80 los recuerdos de aquellos festejos fueron crecientemente críticos.

También 1982 y Malvinas: un símbolo nacional que se encontraba más allá de los conflictos internos fue apropiado por un sector, los militares. Y al igual que desde entonces Malvinas dejó de ser lo que era, una referencia nacional que trascendía las facciones (Guber), también los símbolos nacionales perdieron espesor, densidad y legitimidad. No desaparecieron completamente, pero tampoco tuvieron gran relevancia política.

El 19 y 20 de diciembre marcan un punto de inflexión. Ya en el conflicto de Aerolíneas Argentinas (símbolo de empresa pública vaciada por sus nuevos dueños españoles) los colores argentinos y las referencias a la nacionalidad habían aparecido como una herramienta política recurrente de los trabajadores para convocar (con significativo éxito) el apoyo de la población. El 19 de diciembre por la noche, cuando la población comenzó a salir a la calle con sus cacerolas, a unirse en esquinas, a marchar por avenidas hacia la Plaza de Mayo, sólo se veían y sólo se permitían banderas argentinas. Ese día y los siguientes los participantes

solicitaron insistentemente que no hubiera otras banderas. Una sociedad en disgregación necesitaba, al menos, de alguna hipótesis de referencia compartida. La bandera, los gorritos y camisetas celestes y blancos, así como el himno, eran los únicos símbolos que encontraron tener en común.

Así se reabrió la disputa por la apropiación y por los sentidos de los símbolos nacionales. Ya no existe la fuerte connotación militar en esos colores y esas melodías. Quién puede usarlos, con qué finalidad y con qué sentido es parte de la lucha política. Hasta ahora los manifestantes no han encontrado símbolos equivalentes o más importantes que pudieran articularlos. Hasta ahora les cuesta imaginar un proyecto como nación, pero mucho más sin nación.

Fantasmas o núcleos duros de la experiencia histórica

Por otra parte, es importante considerar a la nación como espacio de la experiencia. Hace poco tiempo, José Nun parafraseaba una afirmación de Primo Levi respecto de la trágica imposibilidad de pureza de las víctimas de los campos en la medida que los victimarios “hacen que se les parezcan”. Decía Nun (2001) que no podíamos ser ingenuos acerca de que no surgirán de pronto y de los escombros neoliberales sujetos sociales puros e ideales que sólo existen en la imaginación. Es decir, las características de la acción social de la resistencia están marcadas por aspectos del vínculo social victimarios/víctimas y por la experiencia social. Es bastante común en la Argentina considerar hasta qué punto la dictadura está presente hoy en prácticas, ideas, ausencias, miedos, constricciones. Menos frecuente, en cambio, es pensar hasta qué punto la experiencia hiperinflacionaria ha sido tan configurativa de nuestra cultura política actual como la experiencia del genocidio. Esa reflexión es un desafío pendiente, que no puede resolverse en un ensayo. De todos modos, realizaré un breve comentario.

Si resulta evidente que la convertibilidad no era viable antes de la hiperinflación, necesitamos estudios acerca de cómo, el hecho indiscutible de que los argentinos pensaban en dólares desde antes de la convertibilidad, constituyó un elemento decisivo para la generación de un consenso que no se quebró hasta que se había consumado un desastre económico sin precedentes. Un dato: durante 1999 y 2000 (ya en plena recesión) la palabra devaluación era un gran tabú político. Algunos de los economistas más críticos y audaces, en esos años, sólo se animaban a insinuar la necesidad de considerar eventuales “variaciones en el tipo de cambio” (siempre con eufemismos).

Los efectos culturales de la hiperinflación trascienden la imaginación económica. La hiperinflación, como devaluación *cotidiana, diaria*, literalmente en horas, de la moneda nacional, transforma todas las nociones de tiempo, especialmente el presente, el futuro y la planificación. La escena, todos los días repetida, de consumidores que buscan en el supermercado ganarle de mano al empleado encargado a toda hora de remarcar los precios produce que, con el dinero guardado en los bolsillos, cada minuto puedan comprarse menos productos. ¿Alguien va a ahorrar en esas circunstancias? Todos: hubo meses en que los empleados compraban dólares con su sueldo para revenderlos semana a semana y tratar así de llegar a fin de mes. Un “ahorro” ficticio como recurso de subsistencia ¿Alguien puede planificar? Las ideas de futuro y de plan se desarman. Al ser imposible saber cuánto van a valer las cosas, cuánto va a ser el salario, hasta cuándo podrán sostenerse ciertas rutinas, ninguna tarea social que trascienda la semana o el día es pensable y cumplible.

En otras palabras, uno de los grandes impactos culturales de la hiperinflación es el cortoplacismo. Nadie piensa en “inversiones” de largo plazo: ni en empresas, ni en comercios, ni en su propia casa, ni en las instituciones en las que trabaja o estudia. El cortoplacismo implica que el horizonte de la vida social y política se achica hasta desaparecer. La convertibilidad no revirtió ni podía revertir en grandes áreas sociales ese

cortoplacismo. La situación posterior al 19 y 20 de diciembre hizo revivir el conjunto de los miedos asociados a la hiperinflación.

La gran pregunta es: ¿algo de este cortoplacismo se hizo presente también en la lógica temporal de la protesta social? Retomemos lo que decían Nun y Levi. Por una parte, es relativamente conocida la presencia de elementos característicos de modos de hacer política de los grupos hegemónicos en formas organizativas actuales de sectores populares. Por otra parte, hay procesos más sutiles. ¿Por qué después de haber creado o recreado un nuevo y potente género de protesta como el cacerolazo, hubo que realizar cacerolazos semana tras semana? Hoy resulta claro que los cacerolazos han sido sobreutilizados. Esa sobreemisión produjo una devaluación constante del cacerolazo y, en parte, disolvió su potencialidad.

Esa temporalidad del conflicto argentino presenta contrastes abrumadores con las de otros países. El hecho más sorprendente es el siguiente: en esos dos días los argentinos recrean y reinventan un modo específico de protesta y rebelión, el cacerolazo, que en su masividad y espontaneidad arrasa con la escasa legitimidad política; una semana después un sector vuelve a apelar a las cacerolas y produce otra crisis; sin embargo, pocas semanas después la espontaneidad se va disolviendo en cacerolazos que cuanto más organizados, parecen menos masivos y, sin duda, resultan menos eficaces. Los cacerolazos y las marchas de las cacerolas se rutinizan, se realizan un día fijo de la semana hasta que la falta de concurrencia obliga a realizarlos una vez al mes hasta que la falta de concurrencia hace que hayan desaparecido. Hace meses que no hay cacerolazos importantes en la Argentina. Ninguna convocatoria planificada de cacerolazos pareciera hoy estar en condiciones de producir efectos relevantes. La dificultad de constituir, hasta ahora, un horizonte temporal más extenso de la protesta generó las condiciones de su devaluación.

Para analizar en profundidad el caso argentino (cuestión que excede nuestras posibilidades) habría que incluir, entre muchos otros elemen-

tos, las diferencias notorias con los piqueteros que se inscriben en un horizonte temporal diferente. Crearon organizaciones sólidas, muchas veces con fuerte asentamiento y trabajo territorial. De todos modos, los piqueteros podrían verse amenazados por el riesgo de una devaluación similar. Es que ese riesgo está siempre presente en una Argentina donde la agenda de marchas de protesta es abrumadora, incluso si la eficacia de la repetición es dudosa. En algunos sectores involucrados en la protesta existe una peculiar construcción cultural que asocia radicalidad política con cantidad de acciones de protesta. Eso favorece, a la vez que se vea favorecido por, horizontes temporales cortos y devaluación. Simultáneamente.

Estos "horizontes temporales" de los protagonistas de la protesta son construcciones culturales, en el sentido de que son el resultado de la elaboración diferente de experiencias históricas específicas. ¿Por qué el zapatismo puede reinventar acciones, géneros y modalidades de la protesta y, si se generan dificultades o fracasos, retroceder ordenadamente para reaparecer en escena cuando ellos mismos se encuentren en condiciones? Para explicarlo habrá que rastrear no sólo en el control territorial, sino también en la experiencia histórica. ¿Por qué el MST brasileño consigue avanzar de manera eficaz sobre territorios, paso a paso, en una lucha que tiene también un horizonte temporal largo?

Hay culturas del conflicto, patrones relativamente compartidos por diversos agentes, que establecen una cierta lógica de la confrontación. Y una dimensión central de esas culturas, como también parece desprenderse dramáticamente del caso colombiano, es nacional. La nación no sólo es aún hoy un espacio donde se desarrollan conflictos clave. También es donde se encuentran actores que atravesaron experiencias históricas relativamente compartidas.

Esas culturas no son esencias nacionales. Tampoco son construcciones estratégicas. Son el resultado de la sedimentación y elaboración de experiencias históricas. Los actores no se encuentran condenados a actuar en la lógica de una cultura del conflicto ya instituida. Sin embargo, a

menos que busquen cuestionar esas lógicas tienden a verse compelidos a actuar dentro de aquellos marcos históricos.

Los conjuros y sus asincronías

Genocidio e hiperinflación son dos núcleos duros de las memorias colectivas de los argentinos. Difícilmente puedan comprenderse los últimos diez años sin comprender el peso que esos fantasmas tuvieron sobre la imaginación y sobre las prácticas políticas. Sobre los pánicos, a las vez silenciosos y poderosos. Son los fantasmas de la experiencia argentina.

De hecho, fue la experiencia hiperinflacionaria devenida fantasma la que generó las condiciones para que la mayoría de los argentinos apoyaran, a través de su voto o su pasividad, el sistema de convertibilidad. En una situación recesiva desde 1998 pasaron más de tres años para que se abriera la pregunta acerca de si un país con la mitad de la población afectada por problemas de empleo era la única alternativa a la hiperinflación. Se criticará que este argumento puede desresponsabilizar al menemismo. Por el contrario, ningún análisis riguroso podría reducir su papel central. El problema es que esa denuncia imprescindible no es suficiente para responder por qué ese gobierno fue reelecto, por qué logró un cierto consenso y por qué fue sucedido por una oposición que perjuró mantener ese mismo modelo económico. No resultaría saludable menospreciar este último punto.

Paradoja: la imposibilidad de exorcizar los fantasmas hiperinflacionarios condujo a una nueva experiencia histórica aterradora. Por eso, hablar de memoria social y de olvido, e investigarlos en la Argentina contemporánea, no puede ser únicamente el análisis del genocidio y sus efectos. También exige analizar la hiperinflación.

El fantasma del genocidio y la consigna instituida en los años 1980, *Nunca Más*, operó de otros modos en estos proceso. Ciertamente, produjo quietismo durante los años 1990, no sólo por los temores de los

Reseñas

vivos, sino por las ausencias muy reales de los muertos, una generación de dirigentes sociales y políticos. Sin embargo, el consenso acerca de que no hay retorno a un régimen dictatorial tiene otras incidencias clave en la coyuntura actual. En primer lugar, ante el total desprestigio de la clase política y el reclamo de gran parte del movimiento social de “que se vayan todos” (el gobierno, los diputados y senadores), nadie sabe bien lo que vendrá ni lo que sea desea construir, pero continúa vigente el abrumador consenso de que una democracia resquebrajada es preferible a cualquier autoritarismo.

Y eso no es poco: los fantasmas pueden ser conjurados. De hecho, el cacerolazo del 19 de diciembre de 2001 se inició justamente como respuesta a un discurso presidencial que declaraba el Estado de Sitio. Es decir, frente a la prohibición explícita de manifestarse públicamente, evocación paradigmática de la dictadura militar, la reacción fue una movilización imponente.

Los argentinos lograron en algunas circunstancias exorcizar, a través de su propia intervención pública, los miedos del genocidio. De hecho, el dictador Videla y otros militares tienen arrestos domiciliarios, algo excepcional en América Latina. Y es muy probable que los asesinos materiales de los piqueteros sean castigados, aunque no así sus responsables.

Ningún conjuro comparable ha sido elaborado para los pánicos de la hiperinflación. Al no lograr detener sus efectos, la amenaza de devastación económica (hasta llegar a la hiperinflación, la situación siempre podría ser peor) es una fábrica de parálisis y conservadurismo. Los conjuros contra los fantasmas del genocidio fueron periódicamente movilizantes. Estuvieron presentes el 19 de diciembre. Después del 26 de junio, cuando fueron asesinados los piqueteros en el Puente Pueyrredón, la reacción hizo que Duhalde se viera obligado a acortar seis meses su mandato como única variable de continuidad. En contraste, el único conjuro contra el fantasma hiperinflacionario fue aferrarse a una estabilidad total y totalitaria.

La Argentina no puede comprenderse sin estos dos fantasmas, sus presencias y las capacidades diferenciales para actuar sobre ellos. Los argentinos no podrán reconstruir un proyecto común, que eso es al fin y al cabo una nación, sin encontrar las sincronías entre ambos. Un plan de nación implica imaginar articulaciones entre conjuros que parecen tan divergentes.

Y más. Porque seguramente a esas dos experiencias sociales que consideramos configurativas de la imaginación, los sentimientos y la acción de diferentes actores, ya debemos agregar esta nueva experiencia aterradora. La experiencia devastadora del desempleo, el hambre y la recesión, inédita para generaciones de argentinos, se está convirtiendo en otro núcleo duro configurativo. Se trata de nuevos miedos que desarrollarán la capacidad de regular los límites de las prácticas, de las expectativas y de los deseos. A la vez, es en ese sufrimiento desigualmente compartido, en el verdadero espanto por la nueva cotidianidad, así como en la esperanza de un cambio colectivo, donde reaparecen los modos de reimaginar la nación. No sólo, claro, sus símbolos. Sobre todo, para que sea suyo, su Estado.

Referencias

- CARVALHO, José Murilho de: *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- GUBER, Rosana: *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- NUN, José: "El enigma argentino", en *Punto de Vista*, n° 71, diciembre 2001.
- SEGATO, Rita: "Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global", *Série Antropologia*, n° 234, Brasília, UnB, 1998.
- WILLIAMS, Raymond: *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.

“Enfrentar al enano nacionalista”: una mirada a los libros de texto¹

Luis Alberto Romero²

Resumen

Se examina la contribución de los libros de texto escolares de historia, geografía y civismo a la formación del sentido común nacionalista en la Argentina a lo largo del siglo XX. En la primera parte se analizan las fuentes discursivas y políticas de ese sentido común y su elaboración en los libros de texto. En la segunda se exploran los cambios ocurridos luego de 1983, tanto en los procesos de producción de los textos como en sus contenidos, y se exploran las consecuencias esperables de la reformulación de esos libros en el período democrático actual.

Libros de texto. Territorio. Nacionalismo. El otro.

¹ Una primera versión de este texto fue presentada en el Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales. Organizado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Santiago de Chile, 10 al 12 de noviembre de 2008. Agradezco los comentarios allí recibidos, así como los de Miguel Ángel De Marco.

² Investigador Principal del CONICET, dirige el Centro de Estudios de Historia Política, en la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín, Profesor de Historia Social General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, de la Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y del Posgrado en Historia de la Universidad Torcuato Di Tella. Ha publicado “*Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*” (con Leandro H. Gutiérrez, 1995), “*Qué hacer con los pobres. Elite y sectores populares en Santiago de Chile en el siglo XIX*” (1996), “*Argentina. Crónica total del siglo XX*” (2000), “*Buenos Aires, historia de cuatro siglos*” (2da edición, 2000), “*Breve historia contemporánea de la Argentina*” (2da ed. 2001) (traducida como “*A History of Argentina in the Twentieth Century*” The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania, 2002) y “*La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*” (2003). Dirige actualmente la colección “*Biblioteca Básica de Historia*” de Siglo XXI editores de Argentina.

Reseñas

En esta presentación me propongo examinar la contribución de los libros de texto escolares de historia a la formación del sentido común nacionalista en la Argentina a lo largo del siglo XX, y las consecuencias esperables de su reformulación en el período democrático actual.

Un cierto tipo de nacionalismo, que en su versión extrema ha combinado la soberbia con la paranoia, caracterizó la cultura política argentina del siglo XX. Su enorme capacidad para orientar el juicio e impulsar la acción, en los contextos y coyunturas más variados, se ha fundado en su sólida y arraigada instalación en el sentido común. Los argentinos piensan en clave nacionalista aún antes de saber que estaban pensando y decidiendo. Una de las enseñanzas que dejó la Guerra de Malvinas se relaciona, precisamente, con esta capacidad movilizadora del nacionalismo. Se impuso entonces la necesidad de examinarlo, de tomar conciencia de sus características, su lógica, su retórica, de modo de colocar en el nivel de lo consciente y objetivo aquello que se movía en el sentido común.

Es posible encontrar en los libros de texto de historia, geografía y civismo las huellas de ese sentido común, no tanto bajo la forma de manifestaciones ideológicas deliberadas y militantes, sino más bien de esas estructuras de pensamiento tan naturalizadas que difícilmente quienes nos dedicamos a la docencia podemos eludir. Por otra parte, parece evidente que los libros de texto, como parte de un dispositivo escolar más complejo y variado, han contribuido a la formación de ese sentido común. Al respecto, después de 1983 ha habido un esfuerzo sistemático por revisarlos y reformularlos, cuya eficacia conviene examinar.

Para una historia de las ideas y la cultura, estos libros de texto tienen dos intereses. Por una parte, interrogados como un testimonio, dan cuenta de un cierto estado de las ideas y los saberes, difuso en cuanto a sus perfiles ideológicos, pero ampliamente difundido y naturalizado. En ese sentido, los libros de texto son una expresión decantada del sentido común. Por otra parte, colocados en su contexto de producción y relacionados con otras políticas, no solo estatales, se revelan como un instrumento, importante pero ciertamente no omnipotente, de moldear

miento de ese sentido común. Un tercer interés se refiere no ya al estudioso sino al ciudadano activo que, como intelectual y profesional, aspira a incidir en la construcción de ese sentido común a través de la institución educativa y, más específicamente, de los textos.

El sentido común de los argentinos

Para cualquiera de estos propósitos es necesario sacar a la luz y examinar nuestro sentido común acerca de la Argentina, y cuestionar lo que constituye su esencia: la naturalización. Llamo sentido común a esa parte de nuestra mente que piensa cuando no sabemos que estamos pensando, y que responde en forma automática, antes del juicio crítico, y con frecuencia obviándolo.³ Juzgar y actuar de acuerdo con el sentido común forma parte de la vida habitual. Pero a veces, algo pone sobre aviso sobre la disfuncionalidad de algún aspecto de ese sentido común. Es el caso de la imagen de la Argentina que se encuentra en la base de un nacionalismo referido a una nación fuerte, homogénea, convencida de su destino de grandeza y, a la vez, segura de la existencia de una conjura para impedir su realización.

Es sabido que la escuela es una de las grandes constructoras de sentido común: ese “saber olvidado” del que habla Max Scheler⁴, refiriéndose a lo que queda después de que uno se ha olvidado de todo, cuando los contenidos de la enseñanza entran en un cono de sombra, pero perduran las ideas simples, los valores y las actitudes que portaban. Ciertamente, la escuela no es la única, pues las voces interpelantes en una sociedad compleja son múltiples, y los referentes se encuentran en otros muchos campos. Pero la escuela tiene algo de básico y natural. Por ejemplo, un intento de caracterización de “los argentinos” suscita siem-

³ En ese sentido lo ha usado clásicamente Antonio Gramsci (Cuadernos de la cárcel, México, Era, 2001). En el mismo sentido, José Luis Romero en los textos reunidos en La vida histórica, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

⁴ Max Scheler, El saber y la cultura (1926), Buenos Aires, Leviatán, 1998.

pre polémicas –aunque no la intención misma de definir un conjunto que quizá sea heterogéneo– pero en cambio “la Argentina” parece un objeto de existencia evidente, un sujeto del que puede predicarse algo, sin mayores aclaraciones.

¿Qué es la Argentina en el sentido común? En primer lugar en una imagen, característica de la experiencia escolar: un mapa, con los contornos fuertemente marcados, que corresponde a una porción de territorio de fronteras definidas y categóricas. Luego, una cierta idea de quienes habitan ese territorio: el pueblo argentino que, más allá de las diferencias y conflictos, conforma una unidad de la que se puede predicar algo. Si la experiencia contemporánea desmiente esa imagen unitaria, la atribución de un origen mítico la certifica: la Argentina empieza a existir el 25 de mayo de 1810. Un tercer rasgo básico remite a su estado, cuya forma institucional se definió con la Constitución de 1853.

Las tres referencias básicas se construyen en la escuela y, en parte, a través de los libros de texto, particularmente los de geografía, historia y civismo.⁵ En lo que sigue me referiré centralmente a los de historia, pero recurriré a algunas referencias complementarias de las otras dos áreas. Conviene tener presente que la escuela es muchísimo más que los textos. Éstos son una parte menor de un dispositivo más vasto, que incluye los currículos y otras prescripciones pedagógicas, los docentes y sus formaciones y tradiciones, las prácticas institucionales, en especial las referidas a la ritualidad patriótica, y otras varias. En el libro de texto confluyen al menos tres procesos diferentes. El currículo, que el texto desarrolla; la disciplina científica, cuyos resultados el autor del texto traduce, y la producción editorial, que define cuestiones tales como la

⁵ La disciplina escolar referida al civismo ha tenido diversos nombres; entre ellos, Instrucción Cívica, Formación Cívica, Educación Democrática, Estudio de la Realidad Social Argentina, Formación Moral y Cívica. Además de la instrucción constitucional se agregaron otros contenidos, acordes con las tendencias ideológicas de los sucesivos gobiernos. Por otra parte, a la instrucción institucional se han ido agregando otros contenidos de ciencias sociales.

selección de autores o la presentación gráfica, de múltiples implicaciones didácticas. En el largo período que vamos a estudiar inicialmente, hubo pocos cambios en dos de ellos. Los currículos solo sufrieron ajustes menores, sobre un diseño básico estable. La producción editorial se ajustó, durante largas décadas, a la propuesta de libro de autor –primero fueron historiadores reconocidos; luego, profesores con vasta experiencia en la enseñanza-, con un texto básico y complementos didácticos o de ilustraciones mínimos.

En cuanto a lo disciplinar, los libros de historia registran ampliamente la influencia de lo que posteriormente se llamó la “historia oficial” –mucho menos homogénea de lo que esta denominación sugiere-, fundada sucesivamente en la tradición de Bartolomé Mitre y luego de la Nueva Escuela Histórica, que fue la expresión de los avances disciplinares en las primeras décadas del siglo XX. Ambas tradiciones fueron recogidas en su momento por la Academia Nacional de la Historia. Esta mención no tendría nada de singular, si no fuera por el vigoroso desarrollo, desde la década de 1920, de una corriente historiográfica que militantemente se contrapone con la “historia oficial”. El “revisionismo histórico”, sin renovar demasiado el enfoque disciplinar, invierte los criterios valorativos y reivindica aquellos personajes y procesos denostados por la versión oficial, y en particular a Juan Manuel de Rosas. Esta versión tuvo un amplio desarrollo en la opinión pública, llegó a configurar una suerte de sentido común arraigado en la sociedad, y probablemente influyó en buena parte de los docentes, pero su impacto en los libros de texto ha sido menor.⁶

Estos problemas son similares a los de muchos otros países, donde la historia cumple esa función de pedagogía ciudadana. ¿Qué hay de específico en la versión argentina de ese patriotismo de estado? El nacio-

⁶ Diana Quatrocchi-Woisson: Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina. Buenos Aires, Emecé, 1995. Tulio Halperin Donghi: El revisionismo histórico argentino. Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

nalismo argentino ha tenido un costado traumático que probablemente esté ausente, o menos marcado, en otros países de diferente experiencia histórica. Probablemente tiene que ver con la peculiar sociedad argentina, construida desde fines del siglo XIX con la inmigración masiva. Fue extremadamente móvil, integrativa y socialmente democrática, al menos en sus zonas modernas, sin estamentos, ni deferencia ni paternalismo. Uno de sus frutos es una opinión pública extensa y muy sensible a las cuestiones identitarias, seguramente aguzadas por una inseguridad básica acerca de quien es quien, proveniente tanto de la inmigración como de la movilidad. En la Argentina la cuestión de definir el “ser nacional” y establecer quien está auténticamente dentro o fuera es habitualmente litigiosa. Las polémicas entre intelectuales se proyectan rápidamente a las fuerzas políticas: sucesivamente dos grandes movimientos políticos, el radicalismo y el peronismo, se han identificado con la nación y el pueblo, ubicando a sus enemigos en el campo del anti-pueblo. Una operación similar ha hecho otro actor político de peso: las fuerzas armadas.

Probablemente el mismo proceso de democratización social haya impedido que los conflictos de intereses transcurrieran en los marcos institucionales republicanos, notoriamente desbordados en el siglo XX. Las mismas pasiones nacionales pueden encontrarse en las experiencias políticas de diverso signo que, conjuntamente, contribuyeron a la barbarización de la política, hasta el extremo llegado durante la última dictadura militar. Sin duda estuvieron presentes en ese momento de exaltación nacional que siguió a la ocupación militar de las Islas Malvinas por el gobierno dictatorial en 1982. En ese sentido, 1983 es un jalón y —es de esperar— un final. A ese largo período me referiré primeramente para encontrar el correlato del nacionalismo en los textos escolares.⁷

⁷ Sobre estas cuestiones, remito a dos libros míos: Breve historia contemporánea de la Argentina, 2da ed. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, y La crisis argentina. Una mirada al siglo XX, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 2003.

La nación homogénea en los libros de texto

Voy a examinar ahora los rasgos comunes de los libros de texto de historia habitualmente usados entre 1940 y 1983 aproximadamente, en la escuela primaria y media, referidos al proceso histórico argentino.⁸ En estos textos el relato se centra en el proceso político, institucional y militar. Cubre con no mucha densidad el largo período colonial, aunque examina con algún detenimiento el período virreinal. El grueso está dedicado a la emancipación y las guerras de independencia, entre 1806 y 1820. Con algo menos de detenimiento, se examinan los conflictos sobre la organización institucional, hasta la sanción de la Constitución de 1853. Por último, se trata la organización del estado y el proceso de definición territorial, concluido en 1880. Allí prácticamente concluye la historia. Voy a ocuparme de dos aspectos que definen la cuestión de la nacionalidad: el mítico origen de la comunidad de los argentinos y la cuestión del territorio.

La nación preexistente

En una frase célebre el general Mitre –estadista e historiador– sostuvo que la nación argentina preexistía al estado que habría de darle forma. La idea, típicamente romántica, combina la creencia en una nación esencial y atemporal y la postulación de su progresiva encarnación en un estado que le da forma e historicidad. Tal la tarea y el mandato del pueblo argentino, definido de manera amplia y genérica, acorde con las tradiciones del romanticismo y del constitucionalismo liberal. La histo-

⁸ Este texto se basa en una investigación sobre la imagen de la Argentina y Chile en los libros de texto de ambos países, concluida en 1998. Lo referente a la parte argentina fue publicado en Luis Alberto Romero (coord.), Luciano de Privitello, Silvina Quintero e Hilda Sabato: La Argentina en la escuela. La idea de nación en los libros de texto. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004. La investigación sobre los libros chilenos estuvo a cargo de Sofía Correa, Alfredo Riquelme y Gonzalo Cáceres.

ria de los orígenes concluye con la organización nacional y la consolidación de su estado.⁹

Algunos perfiles de ese pueblo argentino pueden vislumbrarse en la larga etapa colonial —por ejemplo, Hernandarias, que fue a principios del siglo XVII el primer gobernante criollo— pero su epifanía se produce en 1806 cuando, como consecuencia de las invasiones inglesas, los “argentinos” derrotan a los invasores.¹⁰

Comienza luego lo que constituye la médula del relato histórico: la epopeya de la emancipación, que transcurre en un tiempo de próceres y de héroes. También, de unidad del pueblo frente al enemigo común, que es España. Soslayando o relativizando las diferencias existentes, el relato privilegia la unidad de miras en la construcción de la nación. Cuando aparece, la política es solo el territorio de los intereses menores, de las ambiciones personales, habitualmente esgrimidas para explicar las conductas desviadas. No existe otro interés que la patria, ni la posibilidad misma de divergencias legítimas: una concepción con la que sin duda podían identificarse muchos en la Argentina del siglo XX, donde por diferentes razones, las grandes interpelaciones políticas reivindicaron el lugar de la unidad de la nación, por encima de las parcialidades políticas.

Esos conflictos son, sin embargo, la sustancia ineludible del relato histórico posterior a 1820. Comienza con la “anarquía del año 20” y sigue con el largo ciclo de las guerras civiles, entre los unitarios y federales. En este caso, las diferencias son admitidas en los textos, en tanto se refieren a la discusión sobre la forma de gobierno, y legitimadas en la

⁹ José Carlos Chiaramonte: *El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana*. Buenos Aires, UBA, 1993.

¹⁰ Aquí, el relato mítico introduce una distorsión fácilmente perceptible, pues asimila a los porteños con los argentinos, y omite la importante participación de muchos que, pocos años después, serán definidos como españoles, incluyendo las dos figuras más salientes, Martín de Álzaga y Santiago de Liniers, fusilados entre 1811 y 1812 por sus simpatías realistas.

medida en que la solución definitiva contempló finalmente los puntos de vista de unos y otros. En lo referente a las personas las cosas son un poco distintas. La primera gran tradición historiográfica, que viene del siglo XIX, perpetúa el clima de confrontación del período de Rosas, y coloca a éste, y en general a los federales, en el lugar de quienes retrasaron la concreción de la unidad nacional. Pero en el siglo XX, y ya bajo la influencia de la Nueva Escuela Histórica, fue ganada aceptación la idea de que los federales, e inclusive el mismo Rosas, habían hecho su contribución a la construcción de un estado que, finalmente, expresaría sintéticamente el espíritu de la nación.¹¹

El punto de llegada es la sanción de la Constitución Nacional en 1853, y, un poco más adelante, la consolidación del estado y el fin de las guerras civiles, en 1880. De esos años interesa sobre todo el proceso de control del territorio argentino. La última acción gloriosa de esta historia que entrelaza lo militar con lo institucional es la “Conquista del Desierto”, en sus dos aspectos: la subordinación de tribus y organizaciones políticas aborígenes, consideradas ajenas o exteriores al proceso histórico argentino, y la definición de la cuestión de límites más importante, con la incorporación al estado argentino de la Patagonia. Ambos procesos se integran en una idea que por entonces se desarrolla, y que es elocuente de este giro nacional: la conquista del desierto tuvo como propósito someter a los indios chilenos.¹²

¹¹ Si bien Rosas no fue incorporado al panteón de los héroes fundadores —al que gradualmente ingresaron las figuras asociadas con el unitarismo— si lo hicieron Artigas, el jefe de la Banda Oriental y prócer del nuevo estado uruguayo, o Estanislao López, reivindicado en la provincia de Santa Fe.

¹² Raúl Mandrini: La Argentina aborígen. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 2008.

El territorio de la nación

La nacionalidad argentina se encarna en su territorio. Esto fue el resultado, quizás inevitable, de una disputa ideológica y discursiva que fue intensa en las décadas iniciales del siglo XX. Por entonces, y coincidiendo con que la nación tenía y debía tener una unidad esencial, se examinaron y confrontaron diversos criterios, en el marco de una querrela que involucró a toda la elite dirigente.¹³

El criterio de la unidad lingüística falló, no solo porque no diferenciaba adecuadamente a la Argentina de otros países hispanoamericanos sino porque no hubo consenso acerca de cuál era la “lengua nacional”: la que efectivamente se hablaba en el país —diferente según las regiones— carecía del prestigio que tenía el “castellano” (así se llamó durante mucho tiempo la asignatura, hasta que el nombre fue remplazado por el de “lengua nacional”), que era la lengua del Cid y de la raza. La escuela dio su batalla, e intentó imponer el difícil “vosotros”. Frente a ella, se esgrimió primero la lengua gauchesca, la de nuestra gran obra literaria, el Martín Fierro, y luego la más coloquial, la del voseo, que adquirió estatus literario en los últimos cincuenta años. En suma, más querellas que un criterio unánimemente admitido.

Igualmente dificultoso fue el criterio de la raza, del que se nutren obras clásicas de las primeras décadas del siglo XX. ¿Qué raza? Otro motivo de querrela. ¿La aborígen, la hispana, la criollo gauchesca? ¿O la que se estaba formando, en el “crisol”, con el masivo aporte inmigratorio? Esta solución era verosímil, pero refería a algo en construcción, cuando lo que se buscaba era un ancla segura para la nacionalidad, ubicada fue-

¹³ Lilia Ana Bertoni: Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

ra de la contingencia histórica. Más allá de proclamarse el “Día de la Raza”,¹⁴ no se avanzó mucho en esto.

Finalmente, se postuló a la religión católica: desde comienzos del siglo XX, y reinterpretando el espíritu de la Constitución de 1853, la Iglesia católica sostuvo, con fuerza creciente, que la Argentina era una nación católica. La debilidad del criterio reside en parte en que no marca las diferencias: hasta el Brasil es católico, en un cierto sentido. Pero sobre todo, fue un discurso de combate, que obtuvo éxitos políticos, pero a la larga resultó poco convincente en un país demasiado secularizado como para hacer de la religión una identidad.¹⁵

Lo más sólido fue el territorio. Se afirmó, hasta convertirlo en idea natural, que la nacionalidad argentina emana de un territorio que era previo a todo, y que en un cierto sentido estaba ya dibujado antes de la llegada de los españoles, separando y diferenciando a los aborígenes argentinos de los paraguayos, bolivianos o chilenos. En ese sentido, se dice corrientemente que en 1521 Juan Díaz de Solís descubrió la Argentina. Al encarnar en el estado, que gobierna el territorio, la nacionalidad pasó de la potencia al acto. La explicación combina así las dos dimensiones de la cuestión: la eternidad de la nación y la necesidad de su realización histórica, que es la tarea del pueblo argentino.

Además de resolver los intrínquilos lógicos, la idea de la territorialidad de la nacionalidad recibió un fuerte impulso del Ejército, uno de los grandes interpelantes de la nacionalidad del siglo XX. Desde principios

¹⁴ El 12 de octubre se conmemora tanto el “descubrimiento de América” como el advenimiento de la raza hispana. La celebración se estableció en 1917, en el contexto de la reconciliación con la “Madre patria”.

¹⁵ Loris Zanatta: Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1996. Roberto Di Stefano y Loris Zanatta: Historia de la Iglesia en Argentina. Buenos Aires, Grijalbo, 2000. Luis Alberto Romero: “Una nación católica, 1880-1946”, en Carlos Altamirano (ed.), La Argentina en el siglo XX. Buenos Aires, Ariel, 1999.

del siglo XX el ejército decidió instalarse en ese nivel, como el custodio último de la esencia nacional, por encima no solo de los partidos sino de las mismas instituciones republicanas. La tarea específica del ejército era precisamente la incorporación del territorio al estado y luego su defensa. A ella se agregó la de su construcción ideal, a través de los mapas: todo mapa que se publica, es decir que existe, debe ser aprobado por el Instituto Geográfico Militar, que vela especialmente por la clara definición de las cuestiones de límites litigiosas. Una de ellas, curiosa, es la inclusión del Territorio Antártico —que ocupa más de la mitad de la superficie atribuida a la Argentina— y ha creado la idea, no compartida por el resto del mundo, de que la Argentina tiene derechos indiscutidos sobre esa región.¹⁶

Esta inclusión forma parte de un proceso cultural más general de naturalización de los derechos argentinos sobre los territorios que el estado se atribuye. Sobre todo, de fusión de las ideas de identidad nacional con el territorio, depositando en él todas las aspiraciones, ilusiones y pasiones implícitas en esta idea nacional, a la que la territorialidad agrega otros rasgos, como el irredentismo y el temor por el otro vecino. Esta identificación llega al extremo de que la menor porción de él que no se controle específicamente es considerada una agresión insoportable a la esencia misma de la nacionalidad. Además de la cuestión de Malvinas, sobre la que vuelvo enseguida, esto se manifestó en las últimas discusiones con Chile, referidas a terrenos pequeños, absolutamente desconocidos, como los “campos de hielo”, sobre los que se proyectó toda la imaginación nacionalista.¹⁷

¹⁶ En 1959 la Argentina firmó el Tratado Antártico. El Tratado establece que no puede ser considerado como una renuncia a reclamaciones territoriales ya hechas, pero impide la afirmación de nuevos reclamos de soberanía por parte de los firmantes.

¹⁷ Carlos Escudé: “Contenido nacionalista de la enseñanza de la Geografía en la República Argentina, 1879-1996”. En: Ideas en Ciencias Sociales. 9, Buenos Aires, 1996.

La construcción del territorio

Sin embargo, la construcción de esa imagen no fue fácil, como se advierte en los libros de texto, y requirió de una serie de artificios discursivos. A diferencia de otros países hispanoamericanos, no había una base aborigen consistente sobre la que iniciar la construcción de un relato, como fue el caso de los aztecas, incas, chibchas (no hablo de un relato real en términos historiográficos sino verosímil en términos culturales). La existencia de “indios argentinos” es ciertamente un desafío a la verosimilitud para cualquiera que conozca, por ejemplo, el caso de los guaraníes o los mapuches.

Tampoco la conquista española se produjo, en lo sustantivo, de manera unitaria y puntual como en el caso de Chile, como para iniciar con ella un relato basado en el territorio. Según leemos en nuestros textos, el territorio argentino -que obviamente ya estaba allí- fue poblado por tres corrientes colonizadoras, que penetraron -una palabra clave en este imaginario- desde España por el Río de la Plata, desde el Perú por el Norte, y desde Chile por el oeste. Falta de unidad y presencia extranjera: mal comienzo para un territorio nacional, solo corregido a fines del siglo XVIII con la creación de Virreinato del Río de la Plata. Según los textos, el acto que no refiere a decisiones geopolíticas o administrativas generales para el imperio americano, sino al reconocimiento por parte de la Corona de nuestra realidad territorial: una cabeza en la capital/ puerto y unos territorios que, según se describe, incluían a la Argentina, el Uruguay, el Paraguay y partes de Brasil. El lugar asignado al Virreinato y su organización administrativa -que prefigura la del estado argentino- testimonia la dimensión fundadora que se le asigna.

Pero poco después -insinúa este relato-, los azares de la guerra, y algunas imprudencias de los jefes políticos -quizás Belgrano debió haber sido más enérgico en Asunción-, provocaron la “perdida” de la Banda Oriental, el Paraguay y Bolivia. Nace así la idea de la “nación desgarrada”, probablemente por obra de los poderes exteriores que querían evitar la concreción de su destino de grandeza. Se habló así de los intereses de Brasil

y de Gran Bretaña para achicar nuestro territorio, y en el siglo XX, desde la óptica del antiimperialismo, de la “balcanización”. Un argumento complementario, que reconoce la identidad nacional de nuestros vecinos –Bolivia, Uruguay, Paraguay- pone el acento en la generosidad argentina, no siempre correspondida en esos términos por quienes deberían mostrarse más agradecidos. En los relatos del revisionismo, paralelos al de la escuela, tal generosidad comenzó a ser puesta en la cuenta de los errores de nuestra clase dirigente, enajenada de los intereses nacionales.

En una versión teleológica, el mapa de la Argentina actual preside todo el relato histórico de la definición de las fronteras. Según ese relato, por ejemplo, la provincia de Jujuy siempre fue argentina, pese a que los jujeños contemplaron hasta la segunda mitad del siglo XX su posible pertenencia a Bolivia. Algo parecido se advierte en los límites con Uruguay y el Brasil, pese a que esas fronteras se mantuvieron fluctuantes hasta el fin de la Guerra del Paraguay (cuando en otro arranque de generosidad, la Argentina sostuvo que “la victoria no da derechos”). Finalmente, al sur de la también fluctuante frontera con los aborígenes se extendía un territorio realmente no ocupado y de pertenencia teórica indefinida, hasta que la acción militar de 1879 –la “conquista del Desierto- zanjó la cuestión, derrotando a los aborígenes ahora calificados de chilenos y consolidando a la cordillera de los Andes como límite natural con Chile. Aquí termina la historia de la construcción del territorio.¹⁸

“El otro”

Construida inicialmente sobre la idea del destino de grandeza, en la segunda mitad del siglo XX la imagen de la Argentina fue incluyendo gradualmente una segunda idea: la no concreción de esa grandeza –y peor aún, una cierta decadencia- se debía a la confabulación de eternos

¹⁸ Esta historia que debería agregar, sin embargo, la de la otra frontera aborígen, en el noreste; pero esta era considerada definitivamente una cuestión interior, pues el límite fluvial con Paraguay era indiscutido.

enemigos de la nación. La presencia del otro hostil –muy fuerte en diversos discursos políticos públicos- es creciente en los textos. Quizá no tanto en los de historia, donde el relato estaba más fijado, como en los de geografía y de civismo. En algunos casos, como la guerra de Malvinas, se advierte la decisión estatal de incluir el tema, aún de manera forzada.

La geografía de los libros de texto, muy influida por el enfoque geopolítico, se plasma en la idea de frontera: un muro denso e impenetrable que separa a la Argentina de otro estado que no interesa, pero de quien se sospechan intenciones aviesas. En tiempos en que la presencia del ejército se afirmaba en las zonas fronterizas, en que se trataba de poblarlas, para evitar la “penetración silenciosa, y también se intentaba poner trabas al intercambio corriente –tan fuerte en Clorinda como en La Quiaca o Mendoza-, la geografía enseñaba, por omisión, que no había nada de incumbencia de los alumnos más allá de un límite que se aprendía a dibujar cuidadosamente.

Los países vecinos eran, en general, hermanos a los que la Argentina había tratado generosamente. Con Chile existían numerosas cuestiones limítrofes pendientes, y algo del litigio se deslizó en los libros de texto, aunque la imagen inicial fuera la de la hermandad: San Martín, prócer argentino, le dio la libertad a Chile (una historia que en Chile se cuenta de un modo sutil pero significativamente diferente). En los textos de geografía se previene sobre la alocada geografía chilena –que seguramente redundaba en comportamientos difíciles de prever- y se señalaba que mientras la sociedad argentina era “predominantemente blanca”, la chilena era “predominantemente mestiza”.

El gran “otro” era Brasil, diferente por razones de origen, lingüísticas, raciales y eventualmente religiosas, dado el peso de los cultos no cristianos. El fundamento de la amenaza brasileña era geopolítico: por tamaño, posición y forma el imperio no podía querer otra cosa que arrinconar a la Argentina. Esa postura que trasciende cualquier coyuntura histórica es confirmada por otra constante: la diplomacia de Itamaratí, altamente capacitada, pudo mantener un designio hostil a lo largo de

dos o tres siglos (una opinión que los brasileños en general no comparten). Así, los designios hostiles de los brasileños se manifiestan desde los bandeirantes del siglo XVII hasta la guerra de la Triple Alianza.

Junto con Brasil está Inglaterra, la “pérfida Albión”, protestante, aliada desde 1700 con el imperio portugués, interesada desde entonces en el Atlántico sur, invasora en 1806, ocupante de las Malvinas en 1833, y presente en cada coyuntura política en la que podía obstaculizar la realización del destino de grandeza argentino. El revisionismo agregó el colofón de esta historia. A fines del siglo XIX, Inglaterra eligió el más pérfido de los caminos para perjudicar a la Argentina: asociar su economía con la rioplatense, impulsar su espectacular crecimiento, pero a la vez deformarla y condenarla —una vez retirada Gran Bretaña— a la decadencia irremediable. Tal el relato del nacionalismo antiimperialista en boga desde 1930, al que siguen las versiones dependentistas de los setenta. Está presente no tanto en el relato histórico, que en los textos se detiene en 1880, sino en las versiones de la historia presentes en los textos de geografía y civismo.

En los textos de civismo aflora una nueva versión del otro, propia del clima político e ideológico de la segunda mitad del siglo XX. Por esta época se desarrolla la idea de las “fronteras ideológicas”, que cambia el centro de la antinomia de lo territorial a lo político ideológico. Alineada la Argentina en el campo occidental y cristiano, sufre la agresión del comunismo, ajeno a nuestras tradiciones y a nuestra idiosincrasia nacional, y finalmente de la “subversión apátrida”, integrada por quienes, nominalmente argentinos, en realidad eran ajenos. La figura del “otro” subversivo corona así una serie de narrativas sobre lo nacional.

Las Malvinas

Todas estas ideas confluyen en la cuestión de Malvinas, en la que es posible constatar el hondo arraigo de estas nociones en el sentido común. El tema crece en los libros de texto desde la década de 1950, siguiendo las líneas argumentales establecidas por el estado. Allí se enseña que los derechos argentinos sobre las Islas Malvinas —por los que se reclama en

distintos foros internacionales- se sustentan en una combinación de razones históricas y geográficas. La “plataforma submarina” y el “mar epicontinental” –dos criterios sobre los que no hay acuerdo unánime- ratifican que el territorio de Malvinas pertenece naturalmente al continuo argentino. La presencia –bastante esporádica- de los españoles en las islas sustenta una argumentación histórico diplomática, basada en la herencia de los derechos de la antigua metrópoli. La intervención de Inglaterra confirma la malquerencia del eterno enemigo de la Argentina. Buenos argumentos, sin duda, pero argumentos al fin, que los libros de texto, junto con muchas otras voces, fueron naturalizando, al punto de que la opinión pública media los asumió sin cuestionamiento.¹⁹

Es significativo que esa argumentación no incluya el criterio más propiamente democrático: la voluntad de pertenencia de los habitantes realmente existentes, usado por ejemplo para dirimir la situación de Alsacia y Lorena después de la guerra de 1871.²⁰ El argumento democrático no era demasiado prestigioso en la Argentina del siglo XX, ni en ese terreno ni en ningún otro.

En cambio, tenía una fuerza enorme la asociación entre la integridad territorial y lo que se llamaba la integridad nacional: si no existía soberanía sobre la más minúscula porción del territorio nacional, toda la nacionalidad estaba en cuestión. Se trataba de un argumento que no se basaba en intereses –eventualmente esto podía agregar un complemento- sino en esa esencia nacional intangible y eterna, pero cuya existencia estaba permanentemente amenazada por la acechanza del otro. El apoyo unánime suscitado en 1982 por la ocupación militar de las islas expresa acabadamente la solidez de este rasgo de la cultura política argentina que, creemos, se asienta sólidamente –aunque no únicamente, y quizá tampoco principalmente- en la escuela y en los libros de texto.

¹⁹ Rosana Guber: Por qué las Malvinas. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

²⁰ Sobre este plebiscito escribió Ernest Renan su célebre ¿Qué es una nación? Cartas a Strauss (Madrid, Alianza, 1987)

La democracia revisa los textos

Renovación curricular y renovación editorial

La recuperación democrática de 1983 tuvo algunos efectos inmediatos sobre los libros de texto, con la inclusión de los temas de la democracia y los derechos humanos, más cómo expresión de buena voluntad democrática que como reformulación global. Los cambios importantes comenzaron en 1993, cuando se encaró una reforma educativa amplia, que incluyó una renovación curricular. La consigna fue acercar los contenidos al estado del arte de las disciplinas. La empresa, a la que fueron convocados los académicos más reconocidos, dio como fruto la formulación de un núcleo de Contenidos Básicos Curriculares.

Fue el aspecto más constructivo de una reforma de la institución educativa profunda y catastrófica, que reprodujo y potenció la crisis del estado, y que minimizó los alcances de la actualización curricular. La actualización de contenidos quedó a mitad de camino, pues en casi ningún caso se elaboraron los diseños curriculares que debían instrumentarlos. En esa coyuntura, las editoriales renovaron sus textos en el espíritu de los nuevos contenidos curriculares y, dado el vacío existente, funcionaron de hecho como los currículos escolares, orientando a los docentes. Podría decirse que, en materia de contenidos, la importancia de los libros de texto fue desde entonces mucho mayor.

Este cambio coincidió con una renovación profunda del proceso editorial, por razones didácticas, de diseño y empresariales, similares a los ocurridos en Hispanoamérica y España. El primero es la desaparición del libro de autor. En esta nueva etapa, un grupo de especialistas prepara los distintos capítulos, y un editor los transforma en un libro. Por otra parte, los libros son renovados cada tres o cuatro años –la “novedad” se ha convertido en un valor y en un argumento de venta-, de modo que la identidad, que antes reposaba en el autor ahora se transfiere a la editorial.

Por otra parte, hubo una profunda renovación didáctica. El libro se compone de actividades, recuadros, textos complementarios, infografías, redes conceptuales y abundantes ilustraciones, de modo que el texto central va perdiendo entidad. Confluyen aquí ideas sobre el proceso de construcción del conocimiento, la capacidad de lectura atribuida a los alumnos, la importancia de romper el discurso único mediante la pluralidad de voces, y sobre el atractivo de un diseño basado en la lógica del zapping. Lógicas diferentes concurren en un punto: la desaparición del autor y la reducción de la importancia del relato único.

Las editoriales convocaron a historiadores de formación universitaria, que aportaron a los textos criterios historiográficos renovados, junto con las convicciones de la nueva etapa democrática. En ese sentido, los textos de los años noventa y posteriores tienen una significativa homogeneidad. En todos hay una preocupación por dar cuenta, junto con la historia política, de otros procesos, económicos, sociales y culturales, facilitada por el diseño gráfico más abierto. Pero a la vez, se planteó el problema —difícil de resolver aún en el campo estrictamente académico— de integrar —habiendo renunciado a la lógica largamente establecida por el relato político— los distintos niveles y registros en un relato coherente y con sentido. La fragmentación autoral contribuyó a esa dimensión un poco anárquica, que es característica de los libros de texto de la renovación democrática, en los que las buenas intenciones no siempre se concretan en resultados adecuados para la enseñanza.

La otra gran novedad es la incorporación al relato histórico del siglo XX, y su organización alrededor del eje de la democracia, entendida más como prescripción que como problema que debe ser explicado. Respecto del siglo XIX, la intención de atenuar los aspectos más característicos del viejo nacionalismo consistieron en problematizar sus claves explicativas: el mito de los orígenes y la identidad nacional. El camino elegido fue, en general, el del pluralismo: agregar voces alternativas, puntos de vista diferentes, objeciones críticas, que debilitaron el viejo relato pero no lo reemplazaron por una alternativa clara. Por otra parte, el complejo proceso editorial hizo que emergieran sorpresiva-

mente las viejas concepciones, arraigadas en el sentido común de un editor, un cartógrafo o un corrector.

Buscando nuevas certezas

de la nación. Se valoró el pluralismo y se usaron con mucha prudencia sujetos como “los La desnaturalización del nacionalismo, y la puesta en cuestión de su versión más traumática, fue una de las contribuciones de los libros de texto de historia a la construcción de la democracia. La dimensión civil de la historia argentina fue valorizada, atenuando la anterior militarización del pasado. La postulación de rasgos esenciales fue puesta en cuestión, y se discutió la supuesta unidad y homogeneidad argentinos” y “la Argentina”. La inclusión de los procesos en su contexto latinoamericano y occidental contribuyó a relativizar su singularidad y a restar fuerza a las explicaciones conspirativas. Acorde con el incremento de las relaciones económicas y culturales de los países del Mercosur, se desarrolló una mirada comparativa de los procesos históricos de los países vecinos.

Esta atenuación del nacionalismo traumático transcurrió en un país sustancialmente distinto del que había permitido su anterior expansión. La Argentina lleva veinticinco años de normalidad institucional, lo cual constituye una experiencia absolutamente inédita. Los grandes enunciadores de la identidad nacional, por diferentes razones han perdido esa aspiración. Las fuerzas armadas, a través de un proceso largo y contradictorio, se han subordinado al poder civil y abandonaron la pretensión de tener una voz propia. La Iglesia posconciliar abandonó la pretensión de construir una sociedad homogéneamente cristiana, y está volcada a otras tareas. Ya no hay partidos políticos que pretendan encarnar al pueblo unánime, y por otra parte, en la política democrática actual hay poco espacio para los discursos ideológicos.

Junto con estos cambios, que podrían catalogarse de positivos, hay otros más controvertidos o claramente negativos. La economía se glo-

balizó y el estado abandonó el centro de la escena, pero no fue una retirada ordenada sino una deserción y derrumbe que dejó a la intemperie a la sociedad. A lo largo de sucesivas crisis, ésta se empobreció y polarizó: poco queda de las clases medias y del sostenido proceso de movilidad y democratización que caracterizó el largo período de la Argentina próspera y conflictiva. Los dramáticos conflictos de intereses e ideológicos de antaño dejaron su lugar a la sórdida hostilidad de los pobres y los excluidos. El nacionalismo, entre otros discursos ideológicos, dejó de interesar. Pero a la vez, la idea de una nación construida sobre un contrato político y ordenada alrededor de sus instituciones, propia de la construcción democrática, empezó a hacer agua, en parte porque los ciudadanos autónomos que debían sustentarla fueron cada vez más escasos.

En ese contexto, la renovación curricular encontró un público – estudiantes y docentes– menos preparado para percibir sus sutilezas. En el caso de la puesta en cuestión de los supuestos nacionalistas, pudo percibirse un cierto desazón, pues las antiguas certezas, sobre las que se construyó buena parte de la institución escolar, quedaron erosionadas por la crítica, sin ser remplazadas por otras. En lo personal, he recogido en muchas reuniones con docentes la misma pregunta: ¿Qué le digo a los chicos? Es decir ¿Qué otro relato reemplaza al antiguo relato patrio? Indudablemente, la desnaturalización de la idea de nación deja un espacio vacante, en el que eventualmente la vieja versión puede resurgir. De hecho, en el discurso público en el que la declaración de fe en la democracia se va haciendo más rara, reaparece gradualmente la reivindicación de la Guerra de Malvinas, y no es rara la reaparición de otras fórmulas, indicando la existencia y acción conspirativa de poderosos enemigos externos de nuestra nacionalidad.

El contexto actual es mucho menos esperanzador y optimista que el de veinte años atrás, cuando los vientos juveniles de la democracia llegaron a los libros de texto. Pero aún en este contexto, y advirtiendo que ciertamente los problemas de la Argentina tienen una dimensión mucho mayor que el de esta cuestión ideológica, puede pensarse en cómo hacer

Reseñas

que los libros de texto cumplan más eficazmente una función que, además de ayudar al desarrollo del pensamiento crítico, ayude en la construcción de una comunidad política democrática. Creo que hay dos cuestiones que merecen una reflexión.

La primera tiene que ver con recuperar, al menos en parte, el relato histórico que integre en torno de una clave explicativa las dimensiones diversas de una realidad compleja. Una versión que sea abierta, pero también propositiva y coherente. Que además de deconstruir, construya. Que proponga una respuesta a los interrogantes que abre el pasado histórico y que son los que hacen interesante y necesario su estudio. Esto tiene que ver en parte con los procesos editoriales, ya mencionados. Pero también con un esfuerzo de los historiadores –y no solo los autores de textos- para buscar y proponer esa clave explicativa. Dicho de otro modo, quizá sea la hora de la síntesis.

La segunda, más sustantiva, tiene que ver con la idea de patria. La crítica al nacionalismo traumático, esencialista e intolerante no puede significar la eliminación de esa dimensión, que es esencial para la construcción de una comunidad democrática. Simplemente, se necesita una idea de patria que sea, a la vez, republicana, plural e integradora. El relato histórico debería subrayar la compleja pluralidad de la sociedad y reconocer la existencia de los conflictos, de intereses y de ideas. A la vez, podría mostrar que la comunidad se construyó sobre la base de un contrato político e institucional, que contiene los mecanismos para procesar los conflictos, evitar sus manifestaciones extremas y hacer de ellos un factor dinámico y constructivo. Una historia en común, hecha de acuerdos básicos, conflictos y resoluciones es central para fundamentar la existencia de una comunidad y para dimensionar y examinar críticamente otros insumos, de matriz nacionalista traumática, que no son adecuados para una comunidad que quiere ser democrática y republicana.

El negro argentino: nación, raza y clase en épocas de la globalización.

Mabel N. Grillo¹

Introducción: nación y diferencias

El problema de las relaciones que mantiene la nación con la clase y la raza como diferencias sociales y culturales que exhibe en su interior es amplio y complejo. Tradicionalmente fueron estudiadas por autores que siendo antropólogos y sociólogos trabajaban en las interfaces de ambas disciplinas. La raza fue el gran tema de la antropología en tanto que la clase lo ha sido primordialmente de la sociología. A partir de la década del sesenta del siglo pasado las luchas de las feministas por el reconocimiento igualitario de la mujer en la sociedad y, luego, lo que se ha llamado el giro cultural en las ciencias sociales ampliaron la gama de las diferencias a reivindicar. Se inició entonces un debate que todavía no ha cesado acerca de las vinculaciones de la clase y la raza con las demás diferencias y el papel reforzador de ambas en el potencial discriminador

¹ Doctora en Antropología. Universidad de Brasilia/FLACSO. Licenciada en Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Titular UNRC. Dicta cursos de Maestrías y Doctorado en Universidades Argentinas (UNRC, UNCo, UNC) y Países Latinoamericanos. Comité Académico de la Maestría en Ciencias Sociales UNRC, Directora del Doctorado en Ciencias Sociales de UNRC, Trabajos publicados: *Espacios sociales y visuales: cuando lo político se comparte por YouTube* (2010); *Lo local hoy* (2008), *Las convenciones de una metodología anticonvencional* (2007); *Mujeres partidas: Análisis discursivo de historias de migración* (2005); *Lo local como contexto de audiencias fluctuantes y espacio de interacciones productivas* (2005); *Las convenciones de una metodología anticonvencional*. En *Temas y problemas de comunicación*. (1999); *-Discursos locales. Lo nuevo y lo viejo. Lo público y lo privado*. (1999); *Estilos interactivos, autoubicación espacial e identidades locales*. (1998); *Lo global: espacio móvil para identidades múltiples*. 1997; *Las metáforas de la globalización*. En Mato, D. y otros (Comp.) *América Latina en tiempos de globalización: procesos culturales y transformaciones sociopolíticas* 1996.

y excluyente del poder clasificatorio que instituye a las sociedades occidentales. En los últimos tiempos, la cuestión ha concentrado la atención de aquellas perspectivas que en el seno de todas las ciencias sociales privilegian un ángulo de análisis orientado a comprender las tensiones que genera el ideal del igualitarismo moderno sobre el cual se constituyeron los estados nacionales.²

A pesar de la variedad disciplinar que muestran quienes han estudiado el tema, especialmente aquellos que lo han hecho desde mediados del siglo veinte hasta la actualidad, se preguntan sobre las distancias y los quiebres que existen en las sociedades nacionales entre el ideal igualitario que la modernidad consagró y las fuerzas históricas que lo desmienten, corroen y contradicen en los hechos. En síntesis, intentan responder a la pregunta: ¿cuáles son las cuestiones que hacen que una sociedad humana regida por normas y valores igualitarios viva en la desigualdad permanente? Clase, raza y género han ofrecido los principales ejemplos de aquellas diferencias que en las sociedades occidentales nunca han sido indiferentes y han justificado y justifican modos de exclusión, segregación, dominación, subordinación y explotación entre los hombres y mujeres del mundo. En este sentido, no deben abordarse como atributos que portan los individuos empíricos sino como categorías de jerarquización social. Pues, lo que interesa es contraponer la ideología igualitaria, generalmente traducida en el discurso políticamente correcto, a las prácticas corrientes que en la vida social colman nuestra experiencia en las relaciones cotidianas.

Partiré de una asunción bastante común en la tradición antropológica acerca de que el actor central de la ideología nacional igualitaria es el

² Algunas veces estas nuevas preocupaciones han derivado en lo que se ha denominado “el giro cultural” en las ciencias sociales. Se ha producido un interesante debate sobre los alcances y los límites de las explicaciones que intentan dar cuenta, “desde la cultura”, de fenómenos amplios de lo histórico social. Entrar en esta cuestión nos alejaría de nuestro objetivo (Entre las últimas obras interesantes sobre el problema, ver por ejemplo Fraser, N. y A. Honneth, 2006).

individuo (Dumont, 1985; Elias 1994; Lahire, 2006). La fuerza argumentativa de esta posición reside en que los derechos del individuo son consagrados por todas las constituciones nacionales de occidente y su legitimidad fue refrendada por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Jurídicamente el individuo es inalienable y la fuerza de esta afirmación sustenta la obligación del reconocimiento de que “todas sus diferencias son indiferentes” frente a la ley que hunde sus raíces en el universalismo humano consagrado como credo por la ideología moderna.

Pero ese individuo no es igual al individuo empírico, nunca fue una mónada; el individuo es una producción social; siempre ha sido y es un producto social construido históricamente como portador, representante y exponente de categorías históricamente significadas. Esta historicidad, productora de las lógicas de las relaciones entre los individuos y de los individuos en relación, proclamada desde las leyes administradas y reguladas por los estados, muestra que el individuo es un producto social en la medida que es *englobado*, dice Dumont (1985) -para decir saturado, absorbido o representado- por las categorías que marcan las jerarquías del poder instituyente de lo social. En otras palabras, los individuos son agrupados y clasificados jerárquicamente según sean hombres o mujeres, blancos, negros o indígenas, ricos o pobres y cuantas clases y modos de clasificación, como dije, organiza el poder clasificador en cada momento y lugar.

Más allá del factor en el que se asiente la explicación, aquello que para White (1992) es determinante en el estilo narrativo del pasado, generalmente la descripción del proceso de jerarquización social recupera la imposición y el efecto de sobreimpresión de un modo de organización legal, económico y religioso por parte del estado a formas previas y arraigadas históricamente en los agrupamientos existentes en los territorios ocupados por ellos. En Latinoamérica, esta forma moderna de organización social se ha denominado constitución de los estados nacionales cupiéndole a la nación el papel de aculturización de la diversidad étnica que presentaba la población dispuesta en el territorio y que

pasaba a cargo de la organización jurídica, administrativa, política y militar de los estados.

Estos procesos de constitución de los estados nacionales obviamente fueron dispares y, en consecuencia, también lo fueron el desarrollo de las relaciones entre Estado y sociedad por un lado y entre los grupos que portaban las diferencias al interior de las sociedades, por el otro.

En el marco de las sociedades latinoamericanas, Argentina ha sido presentada, generalmente junto a Chile y Uruguay, como una de las sociedades más dinámicas socialmente y más igualitarias de la región (Bagú, 1975)³. Como en todas las sociedades nacionales, también en Argentina fueron sus élites dominantes las que participaron más activamente en el ciframiento del contenido imaginativo de aquello que significaba la nación como comunidad que integraba las diferencias⁴. Desde mi punto de vista, ello puede agregar poco o nada a la comprensión del problema si no se diferencian los matices ideológicos de estos grupos dominantes en cada país y se da cuenta de las relaciones que mantenían entre ellos y con las demás clases. Un punto importante que deriva de ese sistema de relaciones es la conjunción significativa de la clase con las diferencias étnicas. Este tema, rebasa ampliamente los objetivos que nos hemos propuesto; aquí sólo iremos desbrozando algunas categorías que permiten comprender la exhibición del problema en Argentina en términos de los modos en que se establecen las relaciones del “nosotros” nacional con quienes se construyen como “otros”.

Trataré de interpretar un incidente, quizás pequeño por su duración y por el lugar en que se produce —una ciudad mediana del interior de Ar-

³ Son numerosos los autores que estudian la constitución de los estados nacionales en América Latina. Sobre el tópico que estamos tratando preferimos citar a Sergio Bagú (1975) en la medida que vincula a las dimensiones económicas y políticas factores culturales que configuran la compleja conjunción histórica de clase y etnia en el país.

⁴ Hay un interesante contrapunto sobre el tema entre Benedict Anderson (1993, 1998) y Partha Chatterjee (2008).

gentina-. Pero como sabemos, no hay lugares ni acontecimientos pequeños cuando en ellos vemos problemas que se prestan al análisis y la interpretación más densa y amplia. Ellos pueden ejemplificar, expresar, dar cuenta de configuraciones tales como una estructura simbólica generadora de sentidos de una multiplicidad de prácticas habituales en la vida de un grupo social (Geertz, C. 2000: 19-40)

A lo largo del trabajo me moveré con bastante fluidez y despreocupación entre los niveles de análisis micro y macro y entre el uso de categorías sociológicas teóricas y clivajes de relatos que nos ofrece la disciplina histórica. Asumo esta licencia en el enfoque en la medida que pretendo evocar la visión de una pintura que por momentos nos muestra actores puestos en un paisaje local, por momentos los actores se pierden y adquiere importancia el paisaje que, a su vez, tiende a desvanecerse cuando hundimos nuestra mirada en el conjunto y nuestra imaginación nos lleva más allá del momento en el que estamos mirando. En estos términos, este escrito se propone como un ensayo.

Incidentes lugareños

El 12 de mayo pasado (año 2011) me contaron que a las nueve de la noche anterior en la ciudad en la que vivo, en el interior de Argentina⁵, el conductor de una de las radios FM más escuchadas en la ciudad⁶ comenzó su programa *Pasajero nocturno* de la siguiente manera:

⁵ Con 160 mil habitantes Río Cuarto es la segunda ciudad de la provincia de Córdoba y es el centro urbano más importante de su extensa región sur. Generalmente se la caracteriza como una ciudad pampeana oponiéndola a las regiones serranas que predominan y son la marca turística de la provincia de Córdoba.

⁶ Es la FM más antigua y un desprendimiento empresarial de la única AM local. La multiplicación de radios ocurrida a partir del surgimiento y expansión de las emisoras en frecuencia modulada, más otros factores producidos por transformaciones que se dieron tanto en el sistema de medios como en sus públicos sólo hicieron que ambas emisoras perdieran su centralidad en el marco de los medios locales, pero ambas si-

Reseñas

No pregunten por qué... no importa...
me cagaron el día...
habría que matar a esos negros de mierda!

Lo confirmé con varios informantes, todavía era un hecho que se mantenía en semipenumbras, pues sólo podían dar cuenta de él quienes lo habían escuchado. Me dijeron que luego el conductor relató que en las proximidades de la radio *dos negros de mierda que se conducían en un carro de cartoneros le tiraron con una naranja en el pecho*.

Cuando me enteré que el conductor de *Pasajero nocturno* había subido lo dicho al Facebook del programa, supe que podía encontrar información directa. Entonces, accedí al material publicado en Internet pues había sido registrado antes de que fuera dado de baja y allí estaba, también escrito, aquello referido arriba⁷. Allí algunos jóvenes mantuvieron un diálogo entre ellos y con el locutor que trataré de describir brevemente: la página muestra la intervención de catorce jóvenes con sus respectivas fotos, de los cuales diez apoyan al conductor, la mitad agregando opiniones que reafirman la sugerencia del exterminio, dos piden moderación y reflexión en lo que se está diciendo y dos cuestionan la capacidad para opinar de quienes escriben. Estos números no pretenden sugerir ninguna representatividad en particular, sólo son casos que se representan a sí mismos. Lo importante es la espontaneidad de la situación y la naturalidad con la que estos jóvenes expresaron creencias profundas sobre las diferencias y las jerarquías que organizan lo social. Quienes lo apoyan refieren a experiencias personales de hurtos por lo cual acuerdan y repiten las expresiones del conductor, algunos simplemente expresan su acuerdo repitiendo la misma o similares expresiones y otros acuerdan agregando calificativos como “lacras”, “escoria”, “rateros”,

guen siendo reconocidas entre los medios más importantes de la ciudad y de la región.

⁷ Agradezco a Gustavo Cimadevilla –director de un proyecto que estudia los carreros de la ciudad- y a Claudia Kenbel toda la información y el material que me dieron sobre el programa.

“les gusta la plata fácil”, “no han querido ser alguien” y en algunos casos se cuestiona la legitimidad de los derechos humanos. También se insiste en que nadie toma en cuenta a quienes trabajan todo el día, pagan los impuestos y se levantan temprano para trabajar. Una joven después de dar su apoyo al conductor repitiendo el mismo insulto, quizás con recursos retóricos más fuertes, escribe *“cdo uno habla de negros de mierda se refiere a esos negritos de alma resentidos y no al color de la piel, a mi me quiso chorear un rubio de ojos celestes !!! o sea...en fin, son una gran bosta! El tema negros de mierda de los chabelos los describe tal cual, ja ja!”*

Con el relato de mis informantes y el material de la página comencé a escribir este trabajo cuando, en los días 25 y 26 del mismo mes, aparecen en el único diario local dos páginas, una cada día, referidas al incidente. El primer día la nota se titula “Por discriminación a cartoneros denuncian a un locutor radial.” Debajo dice: “El abogado de la Secretaría de Promoción social José Sagarraga se presentó ayer ante el fiscal Rivero para repudiar las expresiones descalificadoras que se habrían vertido en un programa de FM.” La nota del día siguiente se titula: “Denuncia por discriminar a cartoneros. Fabri López: “Pido disculpas, fue la expresión de un momento de calentura”. En la bajada reza: “Después de que el abogado de la Secretaría de Promoción Social lo acusara por sus expresiones descalificadoras contra quienes trabajan en los carros, el locutor del programa de FM “Pasajero nocturno” explicó que habló al micrófono “en caliente” por una agresión gratuita que recibió mientras caminaba hacia la radio: soy un comunicador y me equivoqué”. En la página web del diario también se expresan comentarios iniciados por alguien que pide “dejar de lado la hipocresía” porque “quienes andan en los carros no respetan a nada ni a nadie, los podemos ver diariamente en nuestra ciudad, basta que lo miren para recibir cualquier cantidad de insultos, lo digo con conocimientos de causa”. Siguen luego expresiones de cuatro personas que enjuician al programa y al conductor como comunicador por el uso que hizo del espacio radial, por la ideología que trasuntó “a cuya derecha sólo quedan los genocidas”.

Reseñas

En medio del período en el que estaba recolectando la información sobre el incidente y sus consecuencias, con mi escucha sensibilizada por lo acontecido, oí a mi vecino dando uno de sus repetidos discursos en voz alta a sus empleados y clientes; como conservaba la memoria de haber oído también de su boca la teoría del exterminio agudicé mi oído y fue entonces, según lo previsto, que ocurrió nuevamente. Cuando le comento a un allegado “la coincidencia” entre mi preocupación por el programa radial, como dije en ese momento estaba imaginando este artículo, y lo que había escuchado del vecino, mi interlocutor me contesta que terminaba de oír una expresión similar –sin proponer el aniquilamiento- de parte de un dirigente político local, representante del partido que en Argentina habla en nombre de los intereses de los sectores populares. Se dio en medio de una conversación entre dirigentes y funcionarios políticos referida a demandas que está planteando un grupo de vendedores ambulantes, tanto al Poder Ejecutivo como al Concejo Deliberante de la ciudad, acerca del lugar en el que pueden ofrecer sus mercaderías.

Estos dos últimos incidentes, el de mi vecino y el del político, podrían parecer anécdotas menores, incomparables en su trascendencia con el mensaje público del programa radial y de la cadena en red que generaron los jóvenes. Los incluyo porque creo que no debemos perder de vista que es un insulto corriente, de intensa circulación en las variadas situaciones y en gran parte de la población argentina de la que emergen los conductores radiales y los jóvenes que escriben en facebook. Ellos no constituyen una anacrónica banda de “neo nazis”, ni una tribu racista con slóganes lacerantes para las “buenas conciencias nacionales”. Están bien cerca nuestro, tan cerca que podemos decir “somos nosotros”.

Cuando el locutor radial decide cerrar la página de su programa lo hace con la siguiente nota. Pese a su extensión, la transcribiré completa porque da cuenta de los pliegues y repliegues discursivos que son necesarios para intentar arrugar la superficie plana y breve de un insulto que resulta claro y contundente por la historicidad que evoca. Aquellas, las

palabras dichas, son muchas menos que las que siguen pero en la medida que penetran como un estilete en creencias profundas sobre límites y fronteras sociales, en una sociedad que se dice y debe ser igualitaria, su reparación exhibe las ambigüedades y contradicciones de una larga reflexión que siempre será insuficiente.

Queridos amigos y contactos,

No me es grato sentarme a escribir estas líneas, pero necesito hacerlo. Debo una disculpa pública. Soy un comunicador y mi voz, tiene llegada a muchísimas personas cada día... Personas que se han sentido identificadas y otras, por lo contrario, agredidas y agraviadas. No quiero, sino disculparme con estas últimas. No fué de buen comunicador, utilizar el medio y el micrófono para expresar el enojo personal. Mucho menos aún, las palabras inapropiadas que utilicé en Facebook para referirme a lo acontecido. Aquellos que me conocen, sabrán que no pienso de la manera en que el diario me ha descrito, con palabras de un Sr. abogado. Le falté el respeto, sin querer hacerlo, a muchas personas que defienden los Derechos Humanos, cuando alguna vez, fuí yo quien los convocó para que usaran el medio cuando quisieran.

Así como hablé de más, hoy, quiero pedir disculpas a todos aquellos a quienes directa o indirectamente ofendí.

Les aseguro que he pasado horas hablando de este tema con amigos, compañeros y personas que ni siquiera conozco y acepto como contacto. Con muchos, estamos de acuerdo que vivimos paranoicos y en completa inseguridad. Pero pueden estar seguros, absolutamente seguros, que no tengo nada en contra de aquellos que viven y se ganan la vida trabajando como recolectores, cartoneros o revolviendo en la basura, buscando el plato de comida de cada día. Lejos estoy del odio hacia las personas de color. Las respeto, las admiro y sé, además, lo que han luchado con el paso del tiempo para ocupar lugares dignos en la sociedad.

He pedido disculpas al aire, pero parecen no haber sido escuchadas. Hoy, en un artículo similar al de ayer, vuelvo a disculparme públicamente. Pero además, quiero aprovechar este medio... el mismo que usé en un primer momento, ahogado por la calentura de haber sido agredido, sin razón alguna, por personas que no conozco. Pido disculpas. Soy un comunicador que hablé y escribí de más. Pero también soy un ciudadano como muchos de ustedes, que transita por las calles con su familia, que a diario vive la misma realidad. Leyendo sobre inseguridad. Mirando las noticias, que hablan del mismo tema. Al igual que muchos de ustedes, tengo miedo. Vivimos en una sociedad paranoica, amedrentada por los hechos que día a día se repiten... Asaltos, agresiones, robos y a veces, asesinatos o desapariciones. Expresé mi bronca, porque me tocó a mí. No hay que salir a matar a nadie, ni agredir con odio a determinadas personas. Quiero que por favor, no usemos más palabras de bronca que citen a la violencia, para referirnos a ninguna persona. Yo me equivoqué y afrontaré mis errores cuando sea convocado por la justicia, si así se decide. Pero por favor, evitemos mensajes públicos por cualquier medio de ahora en más, para no seguir hiriendo susceptibilidades. Muchísimas gracias por haber llegado con su lectura hasta aquí. No es necesario que dejen mensajes, pues me gustaría que este sea un punto final a todos los comentarios, a favor o no.

Relatos sobre el ciudadano medio y el creyente

He estudiado los estilos seguidos por los autores de textos de historia nacional, escritos para el nivel medio de enseñanza en Argentina y Brasil, cuando relatan el proceso de constitución de ambos estados. En particular centré mi interés analítico en la relación de la nación con sus diferencias internas. Estos autores de textos utilizados en el secundario siguen las líneas generales de las narrativas maestras que han explicado el proceso en cada país, más o menos matizadas con las revisiones vigentes hasta mediados de la década del 80 del siglo XX. También estudié el tema de la confrontación del ideal igualitario de la nación con las

diferencias y los desvíos que la sociedad ofrece en los noticieros de mayor circulación en los dos países⁸.

En los textos de historia nacional argentina asumen ese lugar de otredad o exterioridad los negros, los indios, los gauchos y los inmigrantes. En los noticieros, desde la posición de representantes del “ciudadano medio”, aquellos que llevaban adelante el espacio televisivo -conductores y especialmente reporteros- posicionan de manera similar a quienes infringen las leyes y a los pobres. Siguiendo a Todorov (1987; 1991) sostengo en ese estudio que en las formaciones discursivas argentinas el modo de relación que se le propone al otro -en nombre de la nación, de nosotros, de la sociedad nacional o de la ciudadanía- lo construye como creyente. Esta construcción implica que cualquiera puede volverse nacional (por cristiano) pues a las diferencias de hecho no corresponden diferencias de naturaleza; cualquiera puede ser convertido y transformado al credo que en Argentina significa ser nacional o, mejor, hoy en día, ser reconocido como integrante de la sociedad nacional y, en algunos contextos específicos, ser ciudadano. Sólo debe aprender, y demostrar haber aprendido, a transformarse a la fe que propone aquello que Oscar Terán ha denominado “la liturgia nacional”.

Quizá, para comprender mejor la figura del creyente debamos oponerla al tipo opuesto que propone Todorov: el esclavo. El otro, configurado como esclavo es un ser “intrínsecamente inferior, puesto que le falta, al menos parcialmente la razón, que da la definición misma del hombre, y que no se puede adquirir a la manera de la fe” (1987:173).

Cuando estamos frente al creyente, en cambio, es posible llevar adelante la tarea moralizante o pedagógica que tiene un fin sagrado que es la salvación del alma. Las asociaciones que podemos hacer entre este modo de relacionamiento y nuestra cultura general y política, en particular, son variadas y de índole diversa. Nuestro modo pastoral de liderazgo

⁸ Grillo, M. (1995; 1996)

exitoso (Foucault, M. 1978), las horas que dedicamos para persuadir al otro de “la verdad” que funda nuestra opinión y las emociones profundas de enojo que nos produce el disenso dan cuenta de que algo muy parecido al dogma sostiene la superficie discursiva que da sentido a nuestras prácticas. Siempre son estrategias asimilacionistas de la diferencia, no sólo étnica y de clase, sino también de cualquiera que surja en el horizonte de nuestras actuaciones cotidianas. Como dije, la ideología asimilacionista y la figura del creyente tienen una profunda base igualitaria y, en este sentido, sumamente alineada con la ideología moderna. No obstante, presenta enormes dificultades en las formas que adoptan las relaciones e interacciones entre las diferencias que ofrece la sociedad nacional, por su fuerza homogeneizante y los escollos que plantea cuando se necesitan generar acuerdos públicos más o menos duraderos. Y lo más importante, desde el punto de vista de aquello que interesa analizar en este trabajo, es sustancialmente irritante cuando el fracaso en la adopción de la creencia se representa como condición de la pobreza. Lo pobres no han podido, sabido o querido ser creyentes, porque esto hubiera salvado su alma, los hubiera integrado exitosamente. Pues, como ya dije, al creyente lo auxilia la razón para comprender, carencia que ostenta el esclavo.

Todavía queda por explorar porqué el pobre es negro (negro y más) a los ojos del “ciudadano como muchos de ustedes”, como dice el conductor radial a su audiencia en su nota de disculpas. ¿Cómo se concilia semejante imagen del otro con la ideología igualitaria moderna? Las interpretaciones de esta expresión pueden ser variadas y de diferente índole, según la situación y los interactuantes. Pero, cuando toma el género del insulto y se dirige a alguien que por su ocupación, apariencia y modales es pobre -aspecto en el que ya me detendré- en sintonía con lo que venimos sosteniendo: negro, es obviamente no blanqueado, porque se ha resistido a la transformación, el calificativo siguiente (“de mierda”) refuerza, con claridad, la impureza del caso. Esto debe ser así, porque como dije, el creyente no porta rasgos de naturaleza, no expone color de piel para causar indignación, es su alma impura la que está fuera de lugar. Como en las ceremonias religiosas, la pureza del alma —el

blanqueamiento físico- se exhibe en el dominio de las prácticas rituales que la interacción demanda. Por la apariencia, pero esencialmente por los modales, el negro argentino representa a quien no ha podido, no ha querido, o no ha sabido ser creyente del credo nacional que hundiendo las raíces en el proceso histórico construye la formación discursiva legítima de la nacionalidad. Si atendemos a la nota del conductor podemos observar que es tanto un pedido de disculpas como un reclamo por reconocimiento por todo lo que ha hecho por ellos, los otros, y ahora parecen culparlo del fracaso social que, en última instancia, es de todos nosotros.

Un giro interpretativo: la ocupación cartonera.

En sus inicios, la ideología burguesa orienta a mostrar la ocupación y el trabajo con orgullo frente a la decadencia que los tiempos cobraban al ocio noble. Podemos decir de manera simple que en las sociedades “integradas” del capitalismo fordista la ocupación trató de solapar a la herencia y eclipsarla como forma de pertenencia social. No obstante, como nos anima a pensar Bruno Latour (2007), si la modernidad se hubiera realizado plenamente sólo tendríamos sus vestigios o la memoria de aquello que ella significó como una etapa pasada de la humanidad. Es por ello que la herencia, como continuidad del linaje, todavía es un trazo potente para el sentido de pertenencia a la comunidad de ciudadanos y en los casos de ciudades pequeñas y medianas su importancia es mayor.

Si no se posee, la ocupación denota disposiciones desarrolladas en contextos de sociabilidad y socialización conducentes al desarrollo de tareas socialmente legítimas y, siempre, más o menos útiles y valoradas por el conjunto social. Aunque el trabajo siempre dignifica, como se dice corrientemente, en algunos casos dignifica más que en otros. No obstante, la ocupación es aquel último rasgo del que se puede hablar con naturalidad al mismo tiempo que se marcan los límites que nos separan con algún grado de confianza y sin ofender. A quienes el conductor designa

sustancialmente como negros, el diario lo hace como cartoneros. Sin embargo, al mismo tiempo, para quienes escriben en facebook aquello que demarca la frontera con los otros, su pertenencia al mundo común de los ciudadanos, es que ellos trabajan y se esfuerzan cotidianamente para seguir haciéndolo como corresponde⁹. En este marco, para estos jóvenes, ¿desde qué mirada se les escapa el trabajo de los cartoneros? ¿Desde qué ángulo interpretativo los cartoneros no trabajan?

Será que se desliza en los tiempos el significado del gaucho, trasuntado en nuestro “criollo”, libre de candados y logros que cumplir; esa figura que tanto molestaba al laborioso inmigrante extranjero, esforzado, que se levantaba temprano y muchas veces no dormía para “progresar en la vida”, que aprendió el himno junto a sus hijos, quienes de delantal blanco, en la mayoría de los casos junto a los hijos de los otros, y con brazos extendidos formaban fila para saludar a la bandera nacional. Los cartoneros ahora, como los gauchos antes, parecen no cumplir horarios, andan por el mundo como si nada les molestara y de vez en cuando tiran naranjazos; como aquellos, los gauchos provocaban en el boliche, siempre tomando de más, con “aires de dueños de nada ¿y qué?” mientras el gringo argentino, frente a su grapa, se apuraba a respirar los únicos minutos que le dejaba el trabajo rudo de todo el día.

Desde el punto de vista de aquella concepción sin pausa, disciplinada, ordenada y obediente del trabajo, el cartonero tiñó de negro su ocupación: ambulante, fuera de lugar, con carros tirados por caballos que ensucian y “molestan” al tránsito citadino, que suben y bajan del carro y se acercan, a veces demasiado, a nuestras casas, levantan sin pedir, aunque lo hayamos dejado ahí para que se lo lleven, y siguen, “como si nada”. Una sospecha me indica que hoy, además, en el ámbito urbano de una sociedad pampeana del interior próspero de Argentina, suma trazos oscuros a esta ocupación su grado de exhibición (si no fuera porque es un

⁹ Muchos remarcan “que se rompen el c...) todos los días para poder sobrevivir”

lugar común, lo diría: impúdica), a la vista de todos, en el espacio público “imaginado común” por la nación y “la ciudad” que la representa.

En realidad, en América Latina, cuando en las últimas décadas del siglo pasado, el capitalismo financiero y el avance tecnológico, de la mano del apriete de las pinzas de la concentración del mercado económico global, cambian las formas de producción y flexibilizan el trabajo, cientos y miles de personas ocupan las calles tratando de comerciar para sobrevivir a la transformación estructural. Eran épocas en las cuales algunos tenían palabras elogiosas para el cuentapropismo, como si estas actividades hubieran sido originadas por el principio burgués del cálculo del riesgo y la ganancia. La desindustrialización produjo pobres “independientes”, sin salarios, ni mutual, son los cartoneros, los vendedores ambulantes y tantos otros trabajadores que pululan por el centro de las grandes ciudades latinoamericanas. Como ya ha sido explicado reiteradamente, estas ocupaciones presentan formas del trabajo heterogéneas, como dice Segato (2010) no alineadas con las clases tradicionales. Cuando esta autora intenta responder a la pregunta por el nombre con el que se designa ahora la categoría “que hasta los años setenta llamábamos cabecitas negras”, recupera una encuesta que realizó el INADI en el año 2009¹⁰. En el estudio, los encuestados deben decir “quiénes piensan que son los sectores más discriminados en Argentina”. El primer lugar, con el 88,4% de las respuestas, lo ocupan “los sectores populares”. La palabra negro recién aparece cuando se le solicita al encuestado términos que le surjan en asociación libre al oír “villero” y en esta respuesta, se encuentra en la categoría Otros con 35,8 %, junto a: discriminado, delincuente, vulnerabilidad-feo- cartonero- matarlos.

Podemos imaginar, como dice la autora, que es un problema del instrumento aplicado para obtener la información, pues los sectores popu-

¹⁰ Estudio realizado por el INADI (Instituto nacional argentino contra la discriminación, la xenofobia y el racismo) sobre discriminación en la ciudad de Buenos Aires y otros puntos del país.

lares han sido “ciertamente racializados en toda América Latina”. Otra interpretación posible es que estamos ante una oclusión discursiva producida por la negación de un fracaso generalizado de todos. De nosotros -los blancos- al enseñar, al evangelizar, al blanquear y del otro –el negro mestizo- a aprender, a transformarse. Si no pudimos transformarlos hasta volverlos blancos del todo a todos (como dije, sin cambiar su naturaleza, aquella que decimos no ver), por lo menos, debiéramos haber podido enseñarles “como corresponde” las reglas, los modales de la deferencia y el proceder que regulan las relaciones entre las jerarquías¹¹.

Los modales y el alma negra

Goffman (1977,1987) sostiene que en las sociedades complejas hay algunos componentes de la puesta en escena de las interacciones sociales que las regulan como verdaderos rituales. Nos detendremos en la apariencia y los modales. La primera denota tanto capacidad de consumo como de gusto asociado a la competencia para distinguir, seleccionar y asumir fidelidades a formas de mostrarse, algunas hegemónicas y otras contra-hegemónicas funcionales. En todos los casos, este conjunto de disposiciones son productos más o menos exitosos, por apropiados, que exhiben el modo correcto de presentarse ante los otros, muy especialmente, ante quienes ya pertenecen, esto es: son reconocidos como hijos socialmente legítimos de la sociedad nativa (lugareña, local) y que, en ocasiones, pueden permitirse la innovación. Desde el punto de vista de la apariencia la pigmentación de la piel puede ser más o menos relevante en la interacción con los demás integrantes del grupo social, según la mayor o menor legitimidad de otros factores que blanquean u oscurecen, según el caso y la situación. El dominio de las marcas y señales que indican cómo presentarse ante los demás es parte del sentido común de quienes son actores naturales del escenario donde se

¹¹ Cuántas veces, ante algún incidente en el que las reglas de convivencia son transgredidas por integrantes de los sectores populares escuchamos, “es un problema de educación” dicho en el sentido disciplinario de enseñanza de “las reglas de urbanidad”.

lleva adelante la interacción, pero son complejas y casi invisibles en sus particularidades para aquellos que están afuera y pretenden ingresar o, al menos, pasar desapercibidos. Son como las combinaciones necesarias para lograr la armonía precisa en una pieza musical. Quien entiende poco o nada de música, quien está afuera del grupo de sus productores, no sólo no puede crear nada- menos innovar- sino que le es muy difícil meramente ejecutar algo medianamente aceptable. Estas competencias son señales de distinción que marcan límites que nos agrupan y diferencian.

En conjunción con la ocupación y la apariencia, los modales contienen una importancia central en la medida que marcan el blanqueamiento, la internalización exitosa de las normas de deferencia y proceder que se deben poner en práctica frente a quienes representan posiciones jerarquizadas socialmente.

La delincuencia aparece en la actualidad siempre como excusa-emergente del señalamiento del color del otro. La delincuencia es un desafío a la sociedad en su conjunto, es una falta de respeto a las leyes-reglas que la sociedad impone institucionalmente. Por su parte, quienes transgreden las reglas no escritas pero “sagradas” de los rituales interactivos entre las jerarquías en la vida común de todos los días, son “negros” y además, pueden ser “de mierda”. Son un subgrupo que porta junto al color que se ve pero que se dice “no mirar”, el “alma” que al ser auscultada aparece ennegrecida por sus actuaciones.

Los pases discursivos entre delincuente y negro se asientan en la transgresión de las reglas. De unos se ocupa la ley escrita, de los otros, nosotros. Pero el hecho de que las cárceles estén “teñidas de negro” (Segato, 2007) indica que mucho más seguido que a veces, también quienes se encargan de hacer cumplir las leyes confunden las esferas.

Lamentablemente no pudimos disponer del audio original pero algunos informantes sostienen que el conductor del programa radial que generó este análisis, también dijo no referirse a los negros por el color de la piel

sino a los “negros de alma” que son los que arruinan la vida de los demás. Aparece en el comentario de una de las jóvenes de la página del programa y es una expresión que además se escucha a menudo en los pasillos por los que circulan los rumores profundos, por silenciados en el espacio abierto, de nuestra sociedad. El alma negra denota que no ha podido -no ha querido o no ha sabido- aprender las normas que la sociabilidad exige según el catecismo de la cultura nacional.

Sospecho que cuando observamos las relaciones entre las jerarquías que habitan la Argentina, como una sociedad con fuertes tendencias homogeneizantes, el alma trasuntada en modales es el toque final que suma significación particular a la configuración significativa del negro conformada por la clase (en situaciones específicas sobredeterminada por la ocupación) y la apariencia¹². Es decir, tiene el alma negra quien no mantiene la distancia ni sigue los modales que le corresponden “a su lugar”, de acuerdo a su apariencia y su ocupación. Lo pigmentado por el color biológicamente cercano a la naturaleza, no-blanco o no totalmente blanco, es el lugar que designa la ausencia de pureza, es el último refugio de los límites entre las jerarquías que marca el credo nacional: es el alma.

Guillermo O’Donell (1984) relata en un ensayo haber sido motivado por el trabajo de Roberto Da Matta (1979) “Vocé sabe con quem está falando?”¹³ para escribir “¿Y a mi que me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil”. En este ensayo analiza la manera diferente en la que se expresan las jerarquías en Buenos Aires y en Río de Janeiro –como sinécdoques de los estilos argentino y brasileño de sociabilizar entre las jerarquías- cuando los de arriba formulan la pregunta del título del trabajo del autor brasileño. Contrapone “al silen-

¹² La apariencia es sustancial en situaciones específicas como puede ser la entrada a un boliche.

¹³ Da Matta, R. (1979) *Carnavais, malandros e heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro* Zahar Rio de Janeiro.

cio o las disculpas o la acción sumisa del otro con que cierran exitosamente su ritual de refuerzo de la jerarquía social lo cariocas de Da Matta” con lo que había oído responder a la misma pregunta muchas veces en Buenos Aires “¿Y a mi que me importa? –y no pocas, “¿Y a mi, que mierda me importa?”.

Como parte de su interpretación nos propone recordar la ambivalencia muchas veces intensa entre valores que parecen anularse entre sí pero, sin embargo, van por carriles separados. Dice O’Donell “Como algunos clásicos sabían, pero los argentinos olvidamos, una sociedad puede ser al mismo tiempo relativamente igualitaria, y autoritaria y violenta.” (1984: 8)

O’Donell abunda en ejemplos y centra su análisis en los desafíos cotidianos que establecen quienes ocupan los lugares bajos de la jerarquía social argentina cuando son o parecen ser tratados como sirvientes –o esclavos- y, a veces, por las dudas, para evitar confusiones que después deben ser restauradas¹⁴. Señala también, que el autoritarismo de los de arriba emerge con mayor asiduidad cuando el equilibrio a su favor recibe señales de estar en peligro. No es casual que parte de las justificaciones de los insultos de quienes dialogan sobre el incidente en la web, y del propio conductor –según relatan mis informantes- se asienten también en los “los planes y subsidios que reciben y pagamos todos” y “en los derechos humanos” que protegen a aquellos que infringieron las

¹⁴ Recuerdo, nítidamente haber evocado este trabajo de O’Donell cuando en plena crisis del 2001, estando en el hall de un hotel en la ciudad de Buenos Aires, una persona de nacionalidad chilena me confundió con una integrante de su contingente de turistas y me dijo sonriendo: “Pueda ser que ahora, con esta crisis que tienen, se le hayan bajado los humos a los empleaduchos argentinos y nos atiendan bien”. Yo, representante fiel de mi país, de ese que O’Donell denomina –junto a otros autores- “Argentina plebeya”, integrante de la ancha franja que se ubica en la clase media, con el corazón nacional sensibilizado por lo que percibí como un insulto, en esta oportunidad, como en tantas otras, me alié fuertemente con los de abajo, y pensé “ojalá no te atiendan”.

reglas del buen proceder. Ocurre que no es sólo esto, hay mucha agua que corre por debajo, es aquello que constituye el fondo casi infinito de las formas de exhibir y mantener el poder de algunos sobre otros entre los humanos, y el modo en el que ese drama universal se elaboró históricamente en Argentina. En la pintura que estamos tratando de mostrar se delinearán apenas algunos contornos: en ella predominan los creyentes, el blanco, la pureza, el trabajo, el esfuerzo, lo fijo y el orden, pastores y dogmas, pero pueden observarse porque resaltan cuando los límites se acercan y emerge lo negro, lo impuro, la falta de orden, la disciplina y el esfuerzo. Son imágenes que circularon y circulan en el imaginario de la sociedad argentina, fluyen en géneros discursivos de diverso orden y temporalidad, en espacios comunes privados, en los rincones de una plaza, en las canchas de fútbol, en la literatura, en las disputas políticas pero casi siempre pueden ser contenidas por las precarias reglas que podemos mantener para seguir juntos. Cuando se transgreden esas reglas por parte de quienes tienen la mayor obligación de mantenerlas por el poder que exhiben en el espacio público, cuando no han podido resistir el desafío que recibieron y promueven el exterminio del otro, la tarea de restaurar la ofensa a la sagrada creencia igualitaria queda en manos de todos y aunque el esfuerzo es grande “la obligación obliga”.

Cuando Durkheim explica “la ambigüedad de la noción de lo sagrado”¹⁵ se refiere al principio totémico que habilita las clasificaciones sociales. Dice “que si bien una cosa es el respeto y otra la repugnancia y el horror” para que los actos sean idénticos en los dos casos es preciso que no difiera la naturaleza de los sentimientos que se expresan” (...)”con mucha frecuencia ocurre que una cosa impura o un poder maléfico se convierte, sin cambiar de naturaleza, sino por una simple modificación de las circunstancias externas, en una cosa santa o en un poder tutelar, e inversamente” (1982: 381-382). Parece ser el destino que corren las relaciones entre el blanco (medio) y el negro (mestizo) en la sociedad

¹⁵ Seguramente es uno de los autores a los que nos remite O'Donnell, cuando habla de las contradicciones entre valores profundos que mantienen los grupos sociales.

argentina. Bajo circunstancias externas cambiantes, pueden servir como ejemplos, por recurrir a las más comunes, las de orden político o deportivo, ellas adoptan formas y emociones cuasi-religiosas. Siempre movilizadas por quienes pertenecen a un nosotros y los otros, los iguales y los diferentes. Para el conjunto nacional la herida es profunda y debe ser restaurada cuando traspasa los lugares convenidos y fluye sin control de lo privado a lo público (aquí la ambivalencia que ofrece entre ambos un espacio radial nocturno es notable).

Somos siempre los mismos que puestos en relaciones sagradas diferentes nos unimos o nos dividimos bajo las mismas reglas de comportamiento que enfrentan a santos con demonios, a puros con impuros. Si esto es así, nuestras fuertes luchas totémicas tienen que ser enfrentadas con claridad, porque los principios del mal toman las mismas formas que las del bien. Si queremos que progresen en el viejo sentido emancipatorio de la igualdad y el reconocimiento entre los hombres y mujeres del mundo, deberíamos aprender todos a establecer nuevas reglas que nos saquen de las lógicas que indican que para convivir es absolutamente necesario lograr el vaciamiento del otro.

Nación y globalización: blancos “acá” negros “allá”

El proceso histórico comúnmente denominado globalización y sus relaciones con la nación ha renovado el debate sobre la cuestión de las diferencias culturales en la medida que aparece como una nueva instancia colonizadora en la historia de la humanidad, esta vez de los estados nacionales. Y, desde el punto que vengo sosteniendo y del ángulo que propongo para el análisis, consiste en una nueva etapa concentradora del poder clasificador.

Si pudiéramos posicionarnos en un lugar de extrañamiento histórico y asumir el papel del ironista, nos animaríamos a decir: “están colonizando a los colonizadores”, en la medida que las nuevas fuerzas del poder concentrador que utiliza el capitalismo financiero internacional pene-

tran y corroen las fronteras de los estados nacionales. Si no lo hacemos es porque estamos hablando del hoy, en medio de nosotros con todos los otros, en un ambiente político internacional enrarecido, militarizado, con guerras que generan muerte y que le interesan a pocos; con crisis financieras que producen desempleo, hambre y suicidios; con estados nacionales imperiales y organizaciones económicas poderosas, algunas de las cuales actúan como fuentes del crimen global. Pueden “escapar a los controles del estado”, mostrar “arraigo nacional, regional y étnico” (...) y “una larga historia, entrelazada con la cultura de países y regiones específicas, su ideología, sus códigos de honor y sus mecanismos de vinculación”. (Castells, 1997 Vol 3: 197). También, de vez en cuando, como toda instancia movilizadora de fronteras y límites entre los grupos humanos, la globalización en tanto colonización de colonizadores, nos abre la posibilidad de mirar hacia adentro. Descubre con todo su poder quiénes somos como sociedad nacional. Y esto es así, porque descentra; nos permite ubicarnos afuera, para poder mirarnos mejor.

En este marco, lo que he llamado el nuevo poder clasificador que implica la globalización ha movido las fronteras de los estados nacionales y al hacerlo ha puesto en evidencia sus diferencias regionales y étnicas internas. Los centros cosmopolitas del mundo están hoy más parecidos y conectados entre sí y sus regiones interiores, especialmente las más desfavorecidas, han encontrado como modo de sustento el turismo. Para ello fortalecen sus tradiciones y sus diferencias productivas locales al mismo tiempo que se mantienen conectadas al mundo y a las redes globales. Sin duda, estas transformaciones son posibles a partir de los avances de la tecnología de la comunicación; con mayor propiedad podríamos decir que ellas son partes constitutivas del proceso en la medida que actúan como condición y consecuencia de la concentración e interconexión global. Ya, en la constitución de los estados nacionales, las tecnologías disponibles en la época, los diarios y folletines primero y la radio después, habían colaborado con la escuela en la tarea de germinar y desarrollar la identidad nacional al mismo tiempo que promovían el comercio que necesitaba de las interconexiones entre las partes del todo nacional (Anderson, 1993) .

Las tecnologías de la comunicación, auténticos íconos de la aldea global, nos obligan a ver en nuestros lejanos hogares que en los aeropuertos de los centros de la colonización globalizadora, *no lugares* propios de una nueva instancia que se pretende “no lugarizada”, espejo en el que todos “nosotros”, los latinoamericanos en general, pero también los argentinos en particular (!), podemos ver nuestra negritud. En la pantalla de nuestros televisores vemos, una vez más, que el poder clasificador nos intercepta y aísla, para que no podamos ignorar aquello que cotidianamente hacemos aquí, donde y cuando nos volvemos blancos.

Referencias

- Anderson, B. (1993) *Comunidades imaginadas*. Fdo. de Cultura México
- Bagú, S. (1975) “Tres oligarquías, tres nacionalismos: Chile, Argentina y Uruguay”. En Cuadernos políticos Ediciones Era. nro. 3 México Enero- marzo.
- Castells, M. (1997) *La era de la información* Vol. 3 Alianza. Madrid.
- Chatterjee, P. (2008) *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. S. XXI Bs. As.
- Da Mata, R. (1979) *Carnavais, balandras e herois. Por uma sociologia do dilema brasileiro*. Zahar .Río de Janeiro
- Dumont, L. (1985) *O individualismo. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Ed. Rocco. Rio de Janeiro.
- Elias, N. (1994) *A sociedade dos indivíduos*. Zahar Editores. Rio de Janeiro.
- Foucault, M. (1978) *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta. Madrid
- Fraser, N. Y Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Ed. Morata Madrid
- Geertz, C. (1987) *La transformación de las culturas*. Gedisa. Bs. As.
- Goffman, E (1971) *El ritual de la interacción*. Edir. Tiempo Contemporáneo. Bs. As.

Reseñas

- Goffman, E (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Bs. As.
- Grillo, M. (1995) “El noticiero televisivo: el espacio de lo nacional en una programación transnacionalizada”. *Temas y Problemas*, Revista del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la U.N.R.C. Noviembre de 1995.
- Grillo, M. (1996) “Nación y minorías en los textos de historia de Argentina y Brasil”. *Revista del Primer Encuentro Regional de Profesores de Historia*. Imprenta de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Lahire, B. (2006) *A cultura dos indivíduos*. Artmed. Porto Alegre.
- Latour, B. (2007) *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. S. XXI Bs. As.
- O'Donnell, G. (1984) *¿Y a mi qué me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*. CEDES, Bs. As.
- Segato, R. (2007) “El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en deconstrucción”. *Nueva Sociedad*. Nro. 208. En www.nuso.org
- Segato, R. (2010) “Los cauces profundos de la raza latinoamericana. Una relectura del mestizaje”. *Crítica y emancipación*. *Revista latinoamericana de ciencias sociales*. CLACSO Año II, nro. 3.
- Todorov, T. (1987) *La conquista de América. La cuestión del otro*. S. XXI. México.
- Todorov, T. (1991) *Nosotros y los otros*. S. XXI México.
- White, H. (1992) *Metahistoria* Fdo. de Cultura E. México DF

Cambios regionales a escala mundial en torno a la industria

Gerardo Mario de Jong¹

Ante todo, es necesario aclarar que los cambios a que alude el título del presente documento afectaron la modalidad de funcionamiento y el peso relativo de diferentes regiones en el mundo, lo cual no excluye que esos cambios tuvieron como origen transformaciones estructurales de y en los modos de producción y que los mismos afectaron de una u otra manera a todas las regiones del mundo.

La historiografía europea, de neto corte imperial, nos acostumbró a pensar que un “olmo puede dar peras”; fue así como surgió que del modo de producción feudal, al que había parido el esclavismo decadente, revolución cristiana de por medio, podía surgir la industria y, posteriormente, la revolución industrial que impulsó la dinámica de la base material burguesa, caso único en el mundo ya que el resto numeroso de regiones en el mundo que se caracterizaron por diversas formas de feudalismo no desencadenaron revoluciones industriales. Al respecto de este supuesto éxito europeo, E. Hobsbawn (1982) dice:

¹ Profesor Superior Universitario y Licenciado en Geografía. Universidad Nacional del Sur. Doctor en Geografía Universidad Nacional de La Plata, Profesor Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad Nacional del Comahue. Ha dictado cursos de posgrado, de Maestrías y Doctorado en Universidades Argentinas (UNCo, UNR, UNRC, UNLP, UNCPBA) y Latinoamericanas. Investigador CONICET, Miembro DE ISHIR. Unidad Ejecutora en Red Investigaciones Socio Históricas Regionales (ISHIR). Publicaciones: La Fruticultura Del Alto Valle: Estructura, Coyuntura y Crisis. Realidad Económica (1999); El Concepto de Región: Recurso Metodológico para la acción (1999); La Actividad Frutícola Del Alto Valle: Estructura y Crisis. Realidad Económica (2000); Introducción al método regional (2006).

“... solo sucedió tal en una región muy concreta del globo, en Europa occidental y parte del área mediterránea. [...] El capitalismo triunfó plenamente en una [de las regiones del mundo en que hubo feudalismo], y sólo una parte del mundo, y esta región transformó luego el resto del planeta.”²

Los europeos de cultura occidental contaron con la ventaja de que, por mucho tiempo, las regiones sometidas a las interpretaciones históricas de los poderes mundiales, aceptaron acríticamente esa versión, así como que la expansión del capitalismo mercantil en el mundo la instalaron ellos como hazaña propia (sobre todo en América y en el extremo oriente). Tan fuerte inculcaron esa versión que hasta algunos aceptaron como verdad que la riqueza que robaron en América fue el fruto del intercambio mercantil. Claro que no previeron que ellos mismos se convencerían de la justicia de sus argumentos, hecho que los llevó a pensar que no era importante entender las contradicciones vigentes en el modo de producción a los efectos de prever futuros cambios que sobrevendrían inexorablemente.

Circunstancias de la historia mundial que son comparables con el presente

Desde la consolidación del origen de la producción industrial (segunda figura de la mercancía, Marx, 1973³) en Corinto, Sicilia y Asia Menor en el siglo VII, acompañado por el comercio de productos de base agrícola generado por campesinos libres en Asia Menor, Siria y Egipto, ambos constituyentes de la base material del imperio Bizantino, no se había

² HOBBSBAWN, E.: “Del feudalismo al capitalismo”, Capítulo de ese autor que integra el libro de R. Hilton (editor y autor), **La transición del feudalismo al capitalismo**, pp225, Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1982.

³ Cfr. MARX, C.: **El capital**, Libro Primero, El desarrollo de la producción capitalista, “Sección primera: mercancía y dinero”, “Capítulo I: la mercancía”, pp55 a 96, Editorial Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1973.

dado un cambio tan tremendo en el modo de producción capitalista. Todas las crisis anteriores, las que incluyen la recesión de 1930, resultan juegos de niños frente a los hechos del presente. En ninguna otra estaba comprometida la estructura del sistema ya que siempre se dieron alternativas para superarlas. Ahora la crisis es estructural.

Pasó el tiempo, y el embrión industrial bizantino dio lugar siete siglos después al surgimiento del “en ese entonces” nuevo capitalismo que fue “oficialmente” diferenciado como industrial en Flandes (primera mitad del siglo XVII), Inglaterra (segunda mitad del siglo XVII) y Francia (siglo XVIII). En ese sentido, los siglos XVI y XVII constituyen la manifestación evidente de la **transición** y transmisión en el desarrollo de la capacidad de apropiar excedentes, a escala mundial, desde el cercano oriente hacia el norte de Europa.

Luego, ese capital diferenciado como industrial, con el apoyo de la innovación que introdujeron los procesos mecánicos de producción en los siglos XVIII y XIX y, con el aporte de un uso más eficiente de la energía, la producción industrial tecnológica y científicamente sostenida devino en lo que se ha dado en llamar “la revolución industrial”. Esa potenciación productiva, encuadrada en la ya mencionada segunda figura de la mercancía, implicó la organización del poder y de las distintas regiones del mundo en torno a la apropiación de las materias primas (organización colonial del mundo) que debían abastecer a esa máquina productiva en expansión, a la vez que estimulaba el control de las áreas de influencia mercantil para la colocación de la producción industrial. Ambas áreas (de apropiación de materias primas y de mercados) se tendían a superponer bajo el control y el poder hegemónico que fueron consolidando las potencias del Atlántico Norte. En los siglos XVII, XVIII y XIX se consolidó el traspaso del poder mundial desde el Este de Europa (los Balcanes, Asia Menor y las adyacencias de las regiones así nominadas), hacia el Atlántico Norte (Europa Occidental y América del Norte).

Desde esos siglos XV y el XVI, donde se verificaron los cambios comentados, no se han iniciado hasta el presente cambios a escala mundial de una magnitud similar a la que actualmente se encuentra en curso. La transición hacia un nuevo modo de reproducción de excedentes ya ha comenzado. La fecha del consenso de Washington es el punto de partida, por defecto, de una transición que tomará buena parte del siglo XXI, como mínimo. El poder a escala mundial comenzó a ser transferido territorialmente a las sociedades avanzadas de Asia del Oeste y hacia América Latina en segundo término, el que se consolidará durante el transcurso de ese siglo. Las acciones militares por parte de los socios del Atlántico Norte en los Balcanes, Irak, Afganistán y Libia son fruto de la desesperación.

Hacia el segundo siglo del Imperio Romano se instaló progresivamente, en el antiguo modo de producción clásico esclavista, la crisis estructural que devendría en su colapso. No fue posible aumentar la producción, esto es, la riqueza, una vez que el comercio llegó a un cierto límite en su capacidad de generar excedentes, al cual concurrió un conjunto de situaciones derivadas de la participación de los romanos libres en el ejército durante la época de la república y las guerras del primer siglo del Imperio.

El orden instituido por Roma en el mundo conocido pareció eterno a sus contemporáneos, tanto como aún ahora nos puede parecer eterno el mundo emergente de la revolución industrial, con sus relaciones de poder. El feudalismo fue, todo lo indica, la derivación no planificada que la inercia del esclavismo decadente produjo. Obviamente que, en este contexto, no podía surgir la producción del tipo de conocimiento regional requerido para una transformación hacia una nueva modalidad industrial de producir, esto es, aquella que tropezaría con una estructura que la sociedad degradada hacia un modo de producir, de base agrícola, tan inequitativo como el esclavista: el feudal.

“El feudalismo de Europa occidental surgió de la desintegración de un imperio, desintegración que jamás fue total, ni siquiera ‘de

jure'. El mito del imperio romano suministraba una cierta coherencia cultural e incluso legal al área. La cristiandad servía como un conjunto de parámetros en el seno de los cuales tenía lugar la actividad social. Europa feudal era [a la sazón] una 'civilización', pero no un sistema mundial." (Wallerstein, 1979)⁴

Dentro de esa tradición, los problemas se comenzaron a resolver por la improvisación que imponían los hechos. Más aún, luego de mil años de feudalismo, una nueva crisis terminal del modo de producción hacia el que derivó el colapso de la base material de la sociedad romana esclavista, se perfiló hacia el siglo XIV, momento en que surgirían cambios estructurales en el norte de Europa.

Estructura agraria, capital mercantil y origen del capital industrial en Bizancio

Es necesario remarcar que, paralelamente al proceso relatado en forma muy sucinta que había sucedido en Europa Occidental, el ámbito griego del Imperio Bizantino mantuvo una conexión con los orígenes clásicos que no sufrió discontinuidades y que, de alguna manera, transmitió su mirada sabia, filosófica y no tan pragmática, al entorno inmediato de las sociedades que integraron el imperio.

Es necesario recordar que el imperio romano de oriente resultó como consecuencia de conflictos políticos, que estaban fuertemente influenciados por los procesos relatados en el punto anterior, que había encontrado la forma de mantener una dinámica económica que siguió generando riqueza.

⁴ WALLERSTEIN, Immanuel: **El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía – mundo europea en el siglo XVI**, Siglo XXI, México, 1979, pp. 24-25.

El emperador Constantino fundó la “nueva Roma”, a partir de la ya existente pequeña ciudad de Bizancio, mientras que los hijos del emperador Teodosio dividieron definitivamente el Imperio Romano en el año 395, el de Oriente con capital en Constantinopla (Arcadio) y el de Occidente con capital en Roma (Honorio). No obstante, el segundo desapareció prontamente a manos de Odoacro, mientras que el primero se consolidó y se prolongó durante mil años (que en realidad fueron ochocientos en lo que a su base material se refiere.

Las condiciones históricas que expandieron la acumulación mercantil y que dieron lugar al origen de la industria entre los siglos VI y VIII en ciertas regiones bizantinas, tuvieron un papel trascendental, junto con la producción agraria y la artesanal, en la generación de importantes volúmenes de excedentes. La primera tuvo mucha importancia material e ideológica y, las segundas, constituyeron la base de los grandes flujos comerciales, internos preferentemente. Artesanías e industria producían bienes de mayor valor y menor volumen por unidad. El conjunto, con las particulares relaciones sociales de la producción agrícola en manos de campesinos libres que manejaban su propia tierra, fueron la base de los excedentes extraordinarios que caracterizaron a la economía del imperio hasta 1204, aunque por razones que se mencionarán los terratenientes fueron aumentando su presencia y su poder, a la vez que los campesinos nunca desaparecieron ya que para el Estado eran vitales. Hacia los últimos 200 años imperiales,

“El campesinado libre debió su larga supervivencia exclusivamente al interés del Estado, [...], a pesar de su precaria situación y al continuo peligro que se veía expuesta su independencia por el endeudamiento producido por las malas cosechas o las cargas fiscales.” [...] La existencia de este estamento social tuvo gran importancia, tanto para la estabilidad económica como para la capacidad de resistencia política del Estado.” (Maier, 2004)⁵

⁵ MAIER, F. G.: **Bizancio**, “Introducción”, p 22, Siglo XXI editores S. A., México, 2004.

Las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales que produjeron la consolidación de Imperio de Oriente, como tal, fueron muchas. Entre ellas es necesario remarcar la enorme importancia de las dos patas de la organización política e ideológica. Contra lo que dice una parte importante de la bibliografía occidental, el sistema de sucesión imperial distaba mucho de la concepción hereditaria de occidente, en cambio supieron aprovechar la efímera experiencia romana iniciada con la tetrarquía, por la que el emperador designaba al heredero que concebía como el más apto para desempeñar el cargo. Si algo salía mal, todavía existía la opción de intentar el derrocamiento. Si el postulante tenía éxito, éste no le pertenecía, sino que lo había logrado por designio divino. Aquí es donde esta concepción superestructural se emparenta con la ideológica. La unidad de las creencias cristianas eliminó la existencia de un dios o creencia para cada gusto u objetivo: el cristianismo se transformó en el código ideológico imperial. Esto, obviamente, sería muy largo de desarrollar aquí y excedería los alcances de este trabajo.

En el ámbito cultural también se consolidó una tercera pata que retroalimentaba a las otras dos: la capacidad de analizar y conocer el todo imperial. Un hecho trascendental fue la creación de la primera universidad del mundo: en 340 Constancio II creó la primera universidad⁶ del mundo cuando fundó la de Constantinopla como centro destinado a propagar y mantener la cultura griega. Fue reformada por Teodosio II en 425 y su nombre correcto fue Pandidakterion (didáctica de la totalidad). En ella se enseñaba filosofía, matemáticas, astronomía, gramática, retórica, derecho y medicina. La universidad constaba de grandes salones de conferencias (aulas), donde enseñaban sus 31 profesores. A ello se sumaba la biblioteca que fue tan importante como la de Alejandría. Fundamentalmente, la sólida base material encontró un correlato en el esfuerzo de conocer, el que sostuvo desde ese ángulo la generación de la riqueza que caracterizó al imperio (más allá de sus muchas crisis polí-

⁶ La Universidad de Bolonia, primera universidad de Europa occidental, inició sus actividades en el año 1088.

ticas), muy diferente a la del decadente modo de producción esclavista de occidente.

Mientras en la parte romana del imperio, a partir del siglo III, los terratenientes volvían a sus tierras ante el colapso de la vida urbana y sometían a sus ex-esclavos a servidumbre (porque ya no se podían hacer cargo de ellos), en la parte helénica del imperio los campesinos libres para producir y comerciar aseguraban una base material al estado creado por Constantino. En el área helénica, por lo contrario, un campesinado poseedor de sus tierras en forma consuetudinaria, pudo generar excedentes que hicieron posible el mantenimiento de la sociedad urbana de la época.

“Sin embargo, un estudio más profundo de los códigos de Teodosio V, de las Novelas de Justiniano y, muy recientemente, de los papiros de la vida de los santos, ha probado de manera bastante clara que hubo en el imperio aldeas habitadas por campesinos libres, tenedores de tierras, y en una época antigua, bienes rurales comunales. En el imperio bizantino existió, al lado de la servidumbre, una pequeña propiedad campesina y comunidades libres.” Vasilev, 2007⁷

“A finales de la dinastía Heracliana, se promulgó una ley agraria (o ‘nomos georgikós’), tendiente a favorecer al pequeño campesino (‘georgos’), ya que de él dependía la supervivencia del Estado a través de los impuestos directos [los impuestos regresivos están instalados desde los orígenes del capitalismo].”

“Pese a una legislación desfavorable, Romano I y posteriormente Basilio II, hicieron enormes esfuerzos a favor del pequeño

⁷ VASILIEV, A. A.: **Historia del Imperio Bizantino**, Tomo I, “De Constantino a las cruzadas, punto El comercio bajo Justiniano”, p183, 2007. <http://www.holytrinitymission.org/books>.

propietario, dando a los habitantes de los pueblos el derecho de prioridad en la adquisición de tierras.” (Walker, 2005)⁸

Como el lector puede apreciar, el interés económico de los terratenientes estaba por encima de los intereses del Estado y, por tanto, de aquellos de la sociedad en general. No obstante la realidad bizantina era muy distinta a lo que sucedía con la tenencia de la tierra (que incluía a la fuerza de trabajo en la forma social del servilismo) en los países europeos occidentales. En Bizancio, aún con dificultades, el excedente generado por la tierra estaba asegurado, cosa que no sucedía en el área feudal. Cabe advertir que, justamente, las áreas del norte de Europa (con distinto grado de marginalidad) estaban pobladas por campesinos libres cuando se comenzaron a producir, embrionariamente, los cambios que tendrían a los siglos XIV y XV como inicio de la transformación de la economía europea occidental.⁹

Fueron, justamente, los excedentes de la economía del imperio los que hicieron posible un Estado fuerte y duradero, que se caracterizó por tener la capacidad de sostener un conjunto de ciudades pujantes, un sistema urbano, que no desmerecían a la gran capital, Constantinopla¹⁰, célebre por sus riquezas. Nicea, Esmirna, Pérgamo, Trebisonda, Antioquia, Tesalónica, Adrianópolis, Aleppo, Damasco, Jerusalén y Alejandría son ejemplos de ese mundo urbano que retornaba artesanías hacia las áreas rurales (armas, instrumentos de labranza, papel –cuya produc-

⁸ WALKER, J. M.: **Historia de Bizancio**, Cap. XXIX, “La actividad económica”, pp298 y 299, EDIMAT Libros S. A., Madrid, 2005.

⁹ En 1247 se había creado la Hansa, una asociación de mercaderes que se unió para fomentar el libre comercio, terminar con la piratería y defenderse de los príncipes de las ciudades que querían poner impuestos de paso. La Hansa perduraría hasta 1669, y llegó a contar con 200 ciudades asociadas, del entorno del Báltico y el mar del Norte. (Web Enciclopedia Libre en Español, licencia de Creative Commons, GFDL, <http://www.pastranec.net/historia/media/feudeco.htm>)

¹⁰ Para dar idea del desarrollo urbano y de la calidad de vida en las ciudades vale la mención de que Constantinopla tuvo alumbrado nocturno desde el año 415.

ción comenzó en el siglo VI, en forma artesanal primero y luego mediante procesos que pueden recibir el nombre de industriales-, etc.). Otras ciudades de menor jerarquía completaban un sistema que tampoco desmerecía a los sistemas urbanos actuales. Hacia los siglos VII y VIII cayeron, ante las invasiones árabes, las tres últimas ciudades mencionadas, pero la influencia territorial, económica y política de Bizancio siguió asegurando el funcionamiento del conjunto urbano. Largas rutas comerciales unían a ese conjunto con Ceilán, India, Persia, Samarcanda, Eritrea, Zanzíbar, Egipto, Quersoneso (Crimea), Kiev, Novgorod, Gotland y los asentamientos urbanos menores ubicados sobre el mar Báltico. Las rutas hacia Europa occidental eran marginales en ese esquema, siempre que se exceptúen las posesiones bizantinas del sur de Italia, la isla de Sicilia y los Balcanes. La eficiencia militar y el control del arma secreta del “fuego griego” (arma poderosa que todavía no se ha logrado develar), cerraron el esquema de poder.

Constantinopla era el mercado más importante de Europa y el cercano oriente en la época, pero las ciudades ya mencionadas no le iban en zaga. Al respecto F. G. Maier (2004) consigna:

“Su papel principal [de los mercaderes bizantinos] era servir de intermediarios en el transporte de los productos del Norte y del Este hacia [las distintas regiones del imperio y] hacia Occidente y a la inversa. Las rutas comerciales con Rusia y Escandinavia servían para transportar ámbar, pieles, esclavos y trigo a Quersoneso [península de Crimea], donde los bizantinos los recogían. Igualmente, la seda [de Corinto], las especias y los perfumes de la India y del Lejano Oriente, llegaban a Trebisonda, puerto del mar Negro, pasando por Persia y el kanato Jázaro [nación multiétnica ubicada al norte del Cáucaso, entre los mares Negro y Caspio]. La navegación bizantina del mar Negro se intensificó cuando los piratas árabes hicieron peligroso el comercio en el Mediterráneo oriental [aislando aún más a las regiones del ex-Imperio Romano de Occidente] e incluso en el Egeo. Constantinopla era un polo de atracción para los mercaderes de todas las

nacionalidades y, en conjunto, los bizantinos se contentaban con dejarles desembarcar y comprar.”¹¹

Tal como se desprende del párrafo anterior, el comercio no se mantuvo o consolidó sólo en base a los productos agropecuarios, a cuya generación contribuían Tracia, Asia menor, los valles fértiles de los ríos Eufrates y Tigris, Palestina y Siria, así como también el valle del río Nilo, poderoso proveedor de trigo. Una actividad artesanal acorde con el desarrollo urbano, según se mencionó, concurrió hacia el aludido intercambio.

Un papel fundamental en ese sentido lo tuvo el conocimiento y desarrollo de la tecnología de la seda a partir del siglo VI, que dio lugar a la pujante producción de telas basadas en el hilado de esa fibra. Completaba el panorama de intercambio la tecnología naviera que dio lugar a un eficiente sistema de transporte y al control militar total del Mediterráneo, el “mare nostrum” de los bizantinos, hasta el siglo VII, y parcial a partir del siglo VIII. El dominio de las rutas hacia Zanzíbar, Ceilán e India por el océano Indico, a partir del mar Rojo, fue posible también en base a esta tecnología. Para cerrar este párrafo referido a la base económica bizantina, cabe mencionar que, hacia los siglos IX y X, la fabricación de tejidos de seda había adquirido un franco perfil industrial: la reproducción de estos tejidos podían encuadrarse perfectamente en la segunda figura de la mercancía, es decir, en el intercambio mercantil basado en bienes reproducidos sistemáticamente. Atenas, Tesalia, Sicilia y las ciudades costeras de Asia Menor se habían constituido en centros de esa actividad, la que se desarrollaba en talleres estatales que empleaban grandes cantidades de operarios (obreros) que concurrían todos los días a los talleres (fábricas) a desempeñar la tarea, dentro de los alcances de una cierta división técnica del trabajo. Había nacido la industria, en una época anterior y en un lugar distinto a Flandes (siglo XVII). La seda, como mercancía reproducible, tuvo especial significación para la

¹¹ MAIER, F. G.: Op. cit., Cap. 2, “La crisis de la iconoclastia”, p 107, 2004.

consolidación de las rutas comerciales bizantinas. Probablemente no fue la única mercancía reproducible que estimuló el intercambio mercantil, pero fue sin duda la manifestación tecnológica más acabada de la complejidad de la base material que consolidaba a Bizancio.

“El período de Justiniano [emperador entre 527 y 565] marcó con una huella muy rotunda la historia del comercio bizantino. En el período cristiano, como en los tiempos del imperio romano pagano, el comercio se mantenía sobre todo con oriente. Los objetos de comercio más raros y preciosos llegaban de los remotos países chinos e hindúes. La Europa occidental, entonces en el estadio de la formación de nuevos Estados germánicos [en el origen del feudalismo] –algunos de los cuales fueron conquistados por los generales de Justiniano–, vivía en condiciones muy desfavorables para el desarrollo de una vida económica propia. El Imperio Romano de Oriente, con su capital tan ventajosamente situada, se convirtió por fuerza de las cosas, en intermediario entre oriente y occidente, papel que conservó **hasta las cruzadas**.” (Vasiliev, 2007)¹²

Existía, además, una dificultosa ruta marítima que ha sido descrita por el marino bizantino Cosmas Indicopleustes, exterior al dominio del Imperio Persa (que implicaba intermediación) por la que se navegaba el mar Rojo y el océano Índico hasta Ceilán.¹³ Ese ordenamiento de la circulación y del intercambio de mercancías se mantuvo hasta el comienzo del siglo XIII, momento en que se produce la caída de Constantinopla en manos de fuerzas de los países europeos occidentales, en ese entonces en un estadio de desarrollo muy inferior. La pobre estructura productiva feudal, que supuso la degradación del modo de producción esclavista en el occidente europeo, no fue tal en el área bizantina, la que evolucionó tempranamente hacia la industria.

¹² VASILIEV, A. A.: Op. cit., p122, 2007. Destacados en negrita propios.

¹³ COSMAS INDICOPLEUSTES: **Topografía Cristiana**, libro XX, p333, Ed. Winstedt, Cambridge, 1909.

Unos monjes [s. VI], o según otras fuentes, un persa, lograron, burlando la vigilancia de los aduaneros chinos, pasar algunos capullos de gusanos de seda desde Serinda al imperio bizantino, donde enseñaron a los griegos el secreto de la cría de dicho gusano. La nueva industria progresó rápidamente y, **en breve, aparecieron grandes plantaciones de moreras**. Se crearon y desarrollaron con rapidez fábricas de sedería. La más importante fue la de Constantinopla, pero hubo otras en las ciudades sirias de Beirut, Tiro y Antioquia, y más tarde en Grecia, sobre todo en Tebas [luego en Corinto]. Existió una fábrica de seda en Alejandría y, las llamadas sedas ‘egipcias’ se vendían en Constantinopla. La industria de la seda pasó a ser monopolio del Estado, suministrando al gobierno un importante manantial de ingresos. Las sedas bizantinas se exportaban a toda Europa y ornaban los palacios de los reyes occidentales y las casas particulares de los mercaderes ricos. (Vasiliev, 2007)¹⁴

La industria de la seda fue un monopolio del Estado, por lo que le suministraba un importantísimo flujo de ingresos. La importancia de la complejidad de las actividades económicas del imperio puede verificarse en el hecho que hacia el siglo X existían gremios y corporaciones de artesanos en la capital. Sobre ellas tenía jurisdicción un prefecto (Eparca) que tenía la responsabilidad de garantizar la seguridad y el orden¹⁵ (Vasiliev, 2007). Estaba prohibido ocuparse de dos rubros simultáneamente y, en caso de suceder, los mercaderes eran factibles de penas muy severas por violación de la norma. La vida interna de las corporaciones, su organización y su actividad, así como la exportación e importación y

¹⁴ Ibidem, p125, 2007. Destacados en negrita propios.

¹⁵ El listado de corporaciones habla de la complejidad de la economía: notarios, joyeros, productores de seda, tejedores de seda, fabricantes de seda, comerciantes de seda, fabricantes de jabón, fabricantes de cera, procesadores de cuero, tahoneros, cambistas de moneda (la moneda de oro bizantina era en el siglo IX de uso universal), traficantes de seda en bruto, comerciantes de perfumes, tenderos de comestibles, carniceros, expendedores de cerdos, panaderos, expendedores de pescados, vendedores de caballos. Cfr. VASILIEV, A. A.: Op. cit., 2007.

la concesión de mercados, precios y beneficios estaban estrictamente vigilas y controladas por el Estado. Estas disposiciones antimonopólicas aseguraban un desarrollo equitativo de las fuerzas productivas.¹⁶ (Vasiliev, 2007) El comienzo de las medidas de regulación es muy anterior y fueron variando con el tiempo.

Cambios regionales hacia la caída del imperio bizantino

Pero la estructura productiva del imperio griego bizantino no duró, como se sabe, eternamente. El escenario de las transformaciones fue el siglo XII, período en el que ciertos errores trascendentales en algunas decisiones que tomó inicialmente el emperador Alejo I Comneno, degradaron la producción de excedentes mercantiles a favor de los mercaderes de la República de Venecia y, con ello, se degradó la industria de la seda, la del papel y la naviera. El estado veneciano negoció con ese emperador ciertas ventajas para operar rutas comerciales bizantinas a los efectos de cooperar con Bizancio en la lucha contra los normandos que amenazaban por el Oeste (Italia, Sicilia, el Adriático) al imperio. (Vasiliev, 2007)¹⁷

Las regulaciones de la actividad económica que hemos visto en el punto anterior dejaron de existir o fueron compartidas con los mercaderes venecianos. La destrucción final de la economía imperial estuvo a cargo de los príncipes occidentales que, junto con la toma de Constantinopla en 1204, cambiaron la estructura de la tenencia de la tierra, descalabraron la administración y redujeron notablemente los excedentes agrícolas. **El desconocimiento de las variables que hacían posible la reproducción de los excedentes, por unos y por otros, así como el beneficio político de corto plazo, jugaron un rol muy relevante en los sucesos acaecidos.**

¹⁶ Ibidem, p254, 2007.

¹⁷ Ibidem, Tomo II, p33, 2007.

Sintéticamente, ese cambio vino de la mano de dos conjuntos de hechos que se conjugarían para ello. El primero tiene que ver con la entrega de las rutas comerciales ya mencionada, mientras que, el segundo tuvo que ver con decisiones tomadas por los emperadores bizantinos a partir del siglo XI que iban en contra de las tradiciones de manejo de la actividad económica en cuanto a lograr una mayor distribución del ingreso entre quienes debía impulsar las actividades industriales, mercantiles y la producción agrícola. Fue así que una vieja política de Estado (como se dice ahora) que consistió en defender la propiedad de los campesinos libres, cambió radicalmente. Desde el origen del imperio, a veces con mayor u otras con menor convicción, se había tratado de evitar que los campesinos se transformaran en colonos dentro de sus antiguas tierras. La regulación seguía un criterio de justicia y de preservación de la capacidad productiva. Sobre todo cuando los ingresos de los terratenientes dependían de sus servicios en el ejército y tenían carácter de extraordinarios, es decir, no provenían de la producción de la tierra. En ciertas ocasiones, el Estado había entregado tierras a cambio de ese tipo de servicios. A partir del siglo XI, dio comienzo una nueva política. El emperador de la dinastía macedónica, Romano III, necesitaba sustento político y, no tuvo mejor idea, para reconciliarse con el clero ortodoxo y la aristocracia terrateniente, que introducir un cambio en la aludida política, de sentido opuesto. Desde su reinado, los emperadores empezaron a favorecer la constitución de latifundios. (Vasiliev, 2007)¹⁸

En esas circunstancias, el Dogo de Venecia estableció los acuerdos necesarios para que la cuarta cruzada tomase Constantinopla en 1204. Todas las cruzadas (1088-1291) tuvieron fines que estaban muy distantes de los religiosos. En una parte importante, el problema era económico, relacionado con los límites que registraba en su pobre crecimiento el modo de producción feudal, lo cual requería de conquistas para llenar las arcas de los nobles europeos, a la vez que obtener algunos

¹⁸ Ibidem, p257, 2007.

esclavos adicionales. En otra parte el problema era religioso, en tanto el papa como jefe de la iglesia católica, la cual se había definido con respecto a la iglesia oriental por su vocación por el poder temporal, quería asegurar su primacía en Europa y también en oriente. Hay que recordar que el cisma entre las dos versiones cristianas se había producido recientemente, en 1053. Si era posible, el objetivo era imponerle la “pax romana” a la iglesia ortodoxa. El tercer motivo, distante, tenía que ver con el control cristiano de los lugares que había frecuentado Cristo durante su vida de predicador revolucionario. La única cruzada que se acercó un poco a ese objetivo fue la segunda. Para eso, en consonancia con prácticas europeas usuales en todos los tiempos, pasaron a degüello a judíos y mahometanos. El éxito político, desde ese momento, estuvo asegurado: unos y otros nunca más quisieron saber nada con esa religión de bárbaros, muy alejada del ejemplo más cercano: el cristianismo ortodoxo que todavía despertaba muchas adhesiones en esas regiones.

La cuarta cruzada fue financiada por el Estado veneciano, siendo condición de ese financiamiento la toma de Constantinopla. El papa intentó otras fuentes de financiación, a la vez que ponerle límites a las apetencias venecianas, pero no lo logró. La disponibilidad del capital obtenido, en una parte importante, en base a la explotación comercial de las rutas bizantinas era un argumento fuerte. Después de algunas acciones emprendidas en el Adriático, la flota llegó a Constantinopla. Una vez que los cruzados estuvieron allí, como en otras ocasiones, aprovecharon el descuido de los locales para tomar Constantinopla, cuyas murallas no habrían podido superar si hubiesen llegado en son de guerra. Después de esta acción, el Dogo cortó las remesas para continuar con la cruzada, con lo cual Jerusalén quedó para una ocasión más propicia.

En el contexto relatado, cabe mencionar que otro hecho remarcable para esta caída económica y política de Bizancio en 1204 fue el absoluto control del comercio que exigió el Dogo como pago de la participación de su flota y ejército en la toma de la ciudad más desarrollada del mundo contemporáneo, hecho que debían ejecutar los nobles occidentales una vez tomada la ciudad y que, además, acentuó el rol ya desempeñado

por los venecianos a partir del siglo XII. Cabría investigar si estos mercaderes exploraron o utilizaron las rutas hacia el Norte (Rusia, mar Báltico), ya consolidadas por el imperio.

Los príncipes occidentales establecieron un orden territorial de tipo feudal para repartir las tierras entre quienes habían participado en la toma del botín. Los campesinos se transformaron en siervos y la producción agrícola quedó casi paralizada. Los 62 años en que existió una unidad política que pomposamente llamaron “Imperio Latino de Constantinopla” fueron de decadencia y de robo de diversas riquezas.

Una base material distinta a la feudal en el norte de Europa

Impulsados por estos acontecimientos, y a partir de esa época, los estados europeos occidentales se preocuparon por inventar alguna otra forma mercantil, o símil de la misma, para lograr concretar el desarrollo al que aspiraban. Mientras las ciudades estado italianas sufrían las consecuencias del corte de las relaciones mercantiles que habían heredado de Bizancio, los empobrecidos reyes españoles y portugueses buscaban su salida del conflicto coyuntural mediante la navegación: hacia el oeste, los españoles; en dirección a Asia (hasta la línea del tratado de Tordesillas) y, circunnavegando África, los portugueses.

Y así, estos países decían que “comerciaban” con América. Es un tipo de comercio muy particular que no se ejercía en los términos de la primera figura de la mercancía, ya que no se puede hablar de valores equivalentes, de bienes con distintos niveles de disponibilidad, cuando uno de los términos de la relación tiene un arma apuntando al pecho del otro. La exacción abarcó materias originales de América y Asia¹⁹, alimentos, germoplasma y, sobre todo, oro y plata; todo ello a cambio de chucherías, espejitos, vidrios de colores, armas y tejidos que algunos

¹⁹ El crédito de las exportaciones americanas de los siglos XVI a XVIII todavía está pendiente de pago.

Europeos occidentales habían comenzado a fabricar en imitación de las industrias del cercano oriente a partir del siglo XIII. A estos hechos, la historiografía europea occidental los ha llamado “expansión del capitalismo mercantil europeo hacia el resto del mundo”; dicho de otra manera, la mundialización o primera globalización del modo de producción capitalista, lo cual revela, por lo menos, una gran ingenuidad. Wallerstein, refiriéndose al período 1450-1640, lo llama el sistema mundial moderno “tan solo europeo”, refiriéndose obviamente a la Europa del Norte y mediterránea. (Wallerstein, 1979)²⁰ Para él, el “sistema mundo” bizantino que había abarcado un área tan grande como el Atlántico que los europeos controlaban desde 1500 y sobre bases materiales más sólidas que las que podían exhibir ellos en esos momentos, no existió ni le parece necesario hacerse preguntas al respecto.

La decadencia del imperio bizantino no pasó desapercibida para los capitales, hasta entonces de origen mercantil, del norte de Europa. Desde el siglo XIII (el de la creación de la liga –hansa- de ciudades del Mar del Norte y el Báltico) debido a la navegación de los mares por parte de los comerciantes de la mencionada liga (flamencos, holandeses, sajones, polacos, suecos y rusos) y desde el momento de la cuarta cruzada (fines del XII) hasta los primeros siglos del dominio turco de Constantinopla, existieron estrechas relaciones comerciales entre el Norte de Europa y el cercano oriente, sea por la ruta de los Balcanes o por la ruta que, a través de la isla de Gotland, Novgorod y el principado de Moscú, unía las ciudades hanseáticas con Persia, Trebisonda y Constantinopla, la gran ciudad griega (luego turca). Como dato ilustrativo, cabe mencionar que hacia fines del siglo XIV la ciudad de Brujas, con una economía textil muy exitosa en esos momentos, entró en crisis por un problema de sedimentación del río por el cual tenía acceso al Mar del Norte. Este hecho, la crisis de una industria en marcha, induce a pensar en la relación temprana que existió entre el ducado de Flandes

²⁰ WALLERSTEIN, I. “Introducción: el estudio del cambio social”, p17, Op. Cit., 1979.

(Vladeren) con las regiones altamente desarrolladas del Este ya que no existía industria en los países que circundaban a ese ducado y a Holanda en esa época, solo producción artesanal. (Slot, 1981)²¹

La presencia de mercaderes del norte de Europa fue usual en Constantinopla, llamada Estambul por los turcos, lo cual implicaba un flujo de información que no pudo ser desatendido por los europeos en cuanto hace al aprovechamiento del mismo y de la riqueza de experiencia que caracterizaba a estas regiones, antes con el imperio Bizantino y luego con la constitución del imperio Otomano, el que dominó espacios similares al anterior. Al respecto de esa presencia, S. Faroqhi ha escrito un libro, fruto de sus muy documentados estudios, en el cual demuestra que no hubo un bloqueo en los contactos entre la vieja y desarrollada sociedad del viejo Imperio Bizantino (concepto agregado por quien esto escribe) y del nuevo Imperio Otomano con el resto del mundo de esa época durante los primeros tiempos de la Edad Moderna. En este enfoque, que destruye las bases, ideológicamente estructuradas, de la historia moderna, se muestra como existió una gran red de conexiones mercantiles, financieras, culturales, religiosas y diplomáticas con los imperios de Asia y los nuevos estados de Europa y, particularmente, Inglaterra, Francia, Flandes-Holanda y Venecia. En línea con estas afirmaciones, dicho autor expresa, entre otros argumentos, lo siguiente:

“Visto a la distancia, es remarcable que todas las fronteras eran relativamente permeables; hacia la mitad del siglo XVI, embajadores de Venecia, de los Habsburgs y de Francia estaban residiendo en Gálata, hoy día parte del centro de Estambul o en los barrios de la misma capital. Mercaderes de Venecia, Francia y, más tarde de Inglaterra y Holanda no estaban restringidos a uno u otro barrio de la ciudad portuaria. Podían viajar hacia la capital

²¹ SLOT, J., GEORGIEVA, C. y RIMPOVA, A.: **The Netherlands – Bulgaria: Traces of relations through the centuries**, Cap. I, “Medieval Bulgaria in Dutch archives”, State publishing house, “Septemvri” Sofía, 1981, pp 10 y 11. (Traducción propia, G. M. de J.)

o hacia los centros de comercio provinciales, con la tolerancia de la administración otomana.” (Faroqhi, 2007)²²

Faroqhi agrega más adelante:

“Cuando los holandeses solicitaron tratados particulares [al Imperio Otomano] a principios del siglo XVII, ellos no estaban preocupados por tener soporte político otomano. Como sucedió a menudo en tiempos modernos tempranos, las necesidades del desarrollo de la industria textil parecen haber sido decisivas. Para algunos de los ‘tejidos de lana’ que estaban siendo manufacturados con considerable éxito en la ciudad de Leiden, se podían encontrar compradores en el Levante. Asimismo, una muy considerable porción de esta producción, conocida en holandés como ‘greinen,’ no estaba totalmente hecha con lana y contenía pelo de cabras de angora. El mohair original venía exclusivamente de los territorios otomanos, principalmente del área de Ankara [anteriormente llamada Angora] y, en una menor proporción, desde la región de Aleppo.”²³

Por lo tanto, no se puede ignorar la fuente de conocimientos sobre el mundo más desarrollado de la época (aunque en decadencia a partir de la toma de Constantinopla por los ejércitos occidentales en 1204), la que suponía (más allá de la importancia del intercambio mercantil) aportes sustanciales para los sucesos que acaecieron en cuanto a los cambios sociales y regionales, basados en una nueva forma de producir que condujo más tarde al surgimiento de la **revolución industrial** mo-

²² FAROQHI, Suraiya: **The Ottoman Empire and the world around it**, chapter “On sovereignty and subjects: expanding and safeguarding the Empire”, p29, I. B. Tauris & Company Ltd., London, 2007. El autor es profesor de Estudios Otomanos en la Ludwig Maximilians University de Munich y autor de varios estudios sobre el Imperio Otomano. (Traducción propia, G. M. de J.)

²³ Ibidem, Cap.6, “Trade and foreigners”, punto denominado Links to the capital of the seventeenth-century world economy: the Dutch case, p150, 2007. (Traducción propia, G. M. de J.)

derna y que sobrevivieron en el mundo europeo-atlántico durante los siglos XVIII a XIX. Es decir, que el mundo subdesarrollado de la época encontró, en el conocimiento y en la práctica de una innovación tecnológica, esto es, en el uso eficiente de la energía y de la física aplicada, la forma de potenciar la reproducción sistemática de bienes que había nacido en el siglo VI en Bizancio.

La capacidad de generar y acumular excedentes que es propia de la industria, que ha legado al resto del mundo la consolidación de la diferenciación industrial del capital, se consolidó en Flandes y Holanda en la primera mitad del siglo XVII y se trasladó a Inglaterra en la segunda mitad del mismo, desde donde se extendió a las colonias de América septentrional durante el siglo XVIII. Esta claro, entonces, que esos cambios no fueron ajenos a la construcción social desarrollada en Bizancio entre los siglos VI y XII. El conocimiento y los intercambios que la Liga Hanseática mantuvo con los Balcanes y con Bizancio primeramente, y con los turcos luego, no fue fruto de la casualidad. No se hacen mapas detallados de esas regiones para nada, sobre todo cuando los mapas eran reveladores de geografía, más que de topografía y planimetría.

Los cambios regionales a partir de los aludidos procesos dialécticos, hacia la más notoria y significativa transformación del modo de producción mercantil (que dio sus primeros pasos con la naciente industria del oriente del mediterráneo) hacia un capitalismo industrial que habría de mundializar las relaciones sociales de producción (a partir del renacimiento de la industria en el norte de Europa), en la medida en que los cambios en el uso y manejo de los recursos naturales y la energía (en torno a los nuevos procesos industriales), obligó a vastas áreas del planeta a proveer insumos para esa industria energéticamente potenciada.

En ese desarrollo de la industria en Flandes, que no por casualidad comenzó con la innovación tecnológica que acompañó el desarrollo de la industria textil, dado el lugar del que se tomó el conocimiento de la ideología industrial, se dio conjuntamente con el mantenimiento y con-

solidación de las únicas rutas entre Europa y Asia que se mantuvieron activas luego de la toma de Constantinopla por los turcos. La ruta unía la liga hanseática del norte de Europa (1242) con Gotland en el Báltico, a ésta con Novgorod en Rusia y el Principado de Moscú; seguía luego por el río Volga hasta Astracán, que los eficientes varegos navegaban sin dificultad y a través del mar Caspio y el mar Negro hacia Persia y Samarcanda (actual Uzbekistán) y, desde allí, a la India, Ceylán y China. Esta importante ruta tenía otra tal vez más importante que, a través de la península balcánica, el Cáucaso y, sobre todo, por el mar Negro, llegaba a Trebisonda Nicea y Constantinopla.

En la etapa de la guerra de los ochenta años (1568 a 1648), el proceso de liberación de Flandes, Brabante y Holanda de la dominación española requería de un sustento económico que la economía agrícola del sur del actual Nederland no podía sostener. Fue así que median la utilización de las viejas rutas comerciales hacia otras ciudades del mar del norte y del golfo de Botnia (Novgorod), particularmente la isla de Gotland, en las que reestructuraron el funcionamiento contemporáneo de las históricas rutas del comercio Bizantino que unía esas regiones con los Balcanes, Rusia y Asia Menor. Hacia los tiempos del recientemente creado Imperio Otomano (aunque existen contactos verificados desde el siglo XIV) comenzaron a comerciar con el cercano oriente. Ya hacia fines del siglo XV y comienzos del siglo XVI se habían ocupado de confeccionar mapas detallados de las rutas, tarea a la que se abocó el amigo de Pedro I de Rusia (el emperador que fue a aprender la industria de astilleros en Holanda), N. Witsen.

Todo lo que hasta aquí se ha escrito, hace pensar que entre el esplendor real y el imaginado por los relatos de los viajeros sobre un mundo que lucía como maravilloso y pleno de riquezas, surgió la transmisión de la idea de la conveniencia de producir sistemáticamente determinados bienes (producción industrial), es decir, poner en marcha ciertos aspectos “prácticos” que facilitaban la disponibilidad de bienes para el consumo y generaban un excedente comerciable. Dicho de otra manera y como ejemplo imaginario, en vez de un telar para cada artesano, mu-

chos telares en los cuales se podían poner a trabajar una buena cantidad de miembros de la comunidad, a los que se podía retribuir con una alícuota de lo que era el ingreso que de la venta de los productos tejidos obtenía el dueño de los telares (segunda figura de la mercancía). El cambio material e ideológico estaba instalado. Esos cambios fueron estimulados con más fuerza por la guerra de los ochenta años, período al que se puede tomar como el de la simiente de la revolución industrial. En **Harlem** y **Leiden** se establecieron industrias que tejían las famosas telas de Holanda, entre ellas el “greinen”, de calidad muy fina, para la cual se utilizaba pelo de caprinos proveniente de las regiones de Angora (la actual Ankara en Turquía) y Aleppo, como se vio más arriba, fibra que se combinaba con la lana ovina.

Sucede que, paralelamente a estos cambios, el desarrollo agroganadero fue impulsado en el contexto del surgimiento de las transformaciones que traía aparejada la transformación que mostró la diferenciación industrial del capital por parte de la naciente burguesía, hechos que conjuntamente con el aumento de la demanda agrícola empujaron hacia una transformación en la agricultura y en las técnicas necesarias para la misma. Se trata de aquella parte del continente europeo en la que se produjeron cambios en las técnicas agrícolas que implicaban un crecimiento significativo de los rendimientos, en contraste con la larga decadencia que caracterizaba a la producción de los latifundios feudales.

Las condiciones de carácter social, sobre todo en materia de tenencia de la tierra en los países bajos (pequeños propietarios y terratenientes, libres), favorecieron el desarrollo de nuevas técnicas para la obtención de excedentes agrícolas. Allí hubo una ventaja adicional: las comunicaciones eran y son sencillas por la ausencia de fuertes pendientes y por la presencia de muchos puertos y ríos navegables que favorecen también la circulación.

Asimismo, en los Países Bajos surge el único modelo de agricultura científica de la época de transición medieval-moderna, que NO es una transición del feudalismo al capitalismo, sino que es una transición del

capitalismo mercantil al capitalismo industrial. Los neerlandeses desecaron las tierras pantanosas ganadas al mar (polders) y utilizaron canales y diques con esclusas que evacuaban el agua por gravedad durante las mareas bajas, a la vez que emplearon los molinos de viento para bombear el agua desde los terrenos más bajos.

A partir del siglo XVI los holandeses tenían marina, elemento fundamental para el desarrollo autónomo, en tanto lograron que el Mar del Norte y el Báltico se transformasen en una especie de “mare nostrum” a los efectos del comercio, a la vez que se transformaban en la cabeza de la hansa. Así, las ciudades del sur de la sociedad hanseática, por medio de sus barcos, hacían casi todo el comercio de Europa. Se los denominó los “caminantes de los mares”. El país, enriquecido por el comercio que impulsaba su eficiente burguesía mercantil, tuvo una abundancia de excedentes desconocida para todos los demás países en aquella época. Ya en la segunda mitad del siglo XVII y durante el siglo XVIII estos prolegómenos habían fructificado en un proceso que significó la plena inserción de los países bajos en la revolución industrial y en la correspondiente expansión del comercio.

Esa situación, relativamente embarazosa para las monarquías absolutistas que recién asomaban a la sociedad burguesa de la época, se expresaba políticamente en un estado republicano que estaba gobernado por una burguesía con ínfulas aristocráticas de comerciantes urbanos, que designaban a los jefes del estado, los “estatuder” de las provincias (en general eran integrantes de familias nobles). Este era el encuadre político, celoso de las libertades de los estados integrantes, que consolidó estos cimientos de la burguesía europea, hecho que sólo fue posible en función del desarrollo de una base material sólida que no tenía parangón en Europa.

Ese cambio social y territorial se había despegado del Imperio Turco que ya no existía en los términos materiales que caracterizaron en el pasado a Bizancio. Los turcos no comprendieron cómo funcionó la economía del país que dominaron en 1453, así como su complejidad

material y social, antes de 1204. Solo aprovecharon la potencialidad del comercio de productos exóticos heredados, en particular, la seda.

Proyección conceptual hacia el presente, ofrecida por los hechos relatados

Se verá ahora como el estado de decadencia del capital industrial en el Atlántico Norte tiene su correlato dinámico en ciertas economías emergentes (BRICS) que no parecen estar en riesgo de colapso. Sucede que los cambios regionales a escala mundial que se dieron en torno a la industria en el pasado, han devenido en el presente, según se fueron resolviendo las contradicciones del sistema capitalista, en una nueva diferenciación del capital que no es otra cosa que el fruto de nuevas modalidades en las relaciones sociales de producción. Ese cambio, y sus efectos regionales, se expondrá brevemente ahora.

Aquellas sociedades que **entendieron** (conocieron) los aspectos positivos sobre los que descansó el poder económico bizantino, en torno a un modo de producción renovado tal como se vio más arriba, fueron las que generaron los conocimientos y las ideas que impulsaron realidades materiales orientadas hacia la construcción de las relaciones sociales de producción que hicieron posible el origen de la revolución industrial. **Entender** (conocer), ahora, las razones de la decadencia de las sociedades del Atlántico Norte, así como los aspectos que en su momento las llevaron a desempeñar un lugar privilegiado en sus economías y en sus territorios durante los siglos XIX y XX, admite la posibilidad de verificar, analizar y procesar las razones del surgimiento de las sociedades emergentes en la actual crisis de los sistemas económico y financiero del caduco centro del poder mundial.

Paralelamente, para América Latina y el Caribe, ese tipo de esfuerzo intelectual puede tener como residuo al conocimiento necesario para identificar la inserción posible de nuestras sociedades en el contexto económico y político internacional actual. El análisis prospectivo es

difícil en ciencias sociales, pero los caminos dialécticos están trazados para el entendimiento. Las sociedades que acierten en los pasos a dar serán beneficiadas con la posibilidad de construir un mundo mejor para sí mismas y para el conjunto. Por lo pronto, los prolegómenos de un nuevo cambio, con las correspondientes transformaciones en la base material están en marcha hacia transformaciones notables del peso específico de las distintas regiones del mundo.

En el presente, las sociedades poderosas, sus pueblos dominados, sus regiones de pobres o de ricos, son la expresión de aquellos cambios acaecidos hace unos 600 años, el punto de arranque de un mundo que fue distinto. A esos poderosos decadentes actuales sólo les queda el uso del monopolio de la fuerza, el único que controlan, el cual ejercen apropiándose de recursos naturales y matando personas en forma indiscriminada en todo el globo. (Amin, 1995)²⁴

Pareciera que, a la luz de los cambios aludidos más arriba, es necesario indagar, para entender las transformaciones actuales, las que se mencionaron al principio, a la vez que en las decisiones ideológicas y políticas relacionadas con el comportamiento de la base material de la sociedad mundializada del presente y, justamente, en los cambios del modo de producción capitalista que han alumbrado las contradicciones del presente y **sus consecuentes cambios regionales**. Ese tipo de reflexiones son necesarias para entender que la modalidad de operación del capital industrial, tecnológicamente potenciado (del cual diremos sus rasgos dominantes más adelante), es por oposición en torno a las estrategias adoptadas en el “centro”, la razón de ser de la decadencia de ese “centro” de poder político y económico y de aquellas regiones privilegiadas en sus relaciones con el Atlántico Norte. Ahora bien, la estrategia

²⁴ AMIN, Samir: “El futuro de la polarización global” publicado en **Realidad Económica** (IADE), N° 130, Marzo de 1995. De los cinco monopolios que caracterizó este autor y que hacen posible el control del que, en su momento, llamó el sistema polarizado mundial, el Atlántico Norte solo controla aquel de las armas de destrucción masiva.

fue diferente en otras partes del sistema mundializado, las que no pasan por las angustias de Europa y Norteamérica. Efectivamente, surgieron nuevas potencias económicas (Brasil, Rusia, India, China, Sudáfrica).

Si de mira hacia atrás, en la historia, ninguna potencia económica logró sostener indefinidamente a grandes grupos de población al margen de un determinado modelo productivo, situación a la que han arribando EEUU y Europa. Ninguna potencia pudo sostener, tampoco, la ineficiencia productiva a ultranza. Las decisiones de hoy, tanto en el caso de las viejas potencias decadentes como en las nuevas potencias emergentes, alimentadas por las transformaciones surgidas en el modo de producción, pueden ahogar o estimular a sociedades enteras en este maravilloso período de cambio. El acierto en las decisiones condiciona ineludiblemente el futuro de los procesos de desarrollo. Tal vez a ciertas sociedades no les suceda que “entreguen sus rutas comerciales” o “subvaloren sus ventajas comparativas”, por desconocimiento acerca de lo que ello implica. Depende de la dinámica del sistema social y, sobre todo de su conocimiento, la identificación de una posible vía de resolución de las contradicciones del presente.

El modo de producción capitalista tecnológicamente potenciado

En cualquier parte del mundo, la realidad regional es una expresión histórica en la que sus rasgos físicos y las modificaciones construidas a través de la historia por una determinada sociedad-cultura (sistema social – cambios regionales en el mundo – degradación natural) es definida, dialécticamente, por ese proceso histórico. (de Jong, 2009)²⁵ Es importante tener en cuenta que el análisis fragmentado de las relaciones sociales sólo contribuye a la enajenación de la posibilidad de entender, y por lo tanto transformar, a la sociedad y su espacio (territorios), aquel

²⁵ Cfr, de JONG, G. M.: **Geografía, método regional y planificación**, Capítulo 3, pp. 273 a 406, Editorial Catálogos, Buenos Aires, 2009.

que pertenece a la cotidianidad de los integrantes de la sociedad. En esto es notoriamente destacable el hecho de que no es posible confundir las relaciones del corto o mediano plazo con la construcción histórica en el largo plazo. Por lo tanto, lo que importa a los efectos de la planificación de los intentos orientados a transformaciones sociales determinadas ó, como mínimo, la comprensión de los acontecimientos contemporáneos, es que ese conjunto de relaciones y las fuerzas sociales que actúan en un momento determinado sean analizadas exhaustivamente a los efectos de obtener cierto éxito en la resolución de las contradicciones vigentes. El relato descriptivo de los fenómenos sociales, tan usual en ciencias en la actualidad, solo conduce al fracaso. Es necesario, en consecuencia, verificar los procesos que acompañan a cambios producidos recientemente en el comportamiento regional a escala mundial: eso intenta el siguiente apartado en consonancia con la línea analítica de los puntos anteriores.

Las regiones que impulsaron y se beneficiaron con la revolución industrial (Europa Occidental y América del Norte) tuvieron diversas crisis de sobreproducción que fueron abordando a través del tiempo con mayor o menor eficacia pero, en el largo plazo, fueron tomando decisiones para resolver las contradicciones sociales y de la estructura productiva que condujeron a la actual crisis estructural del sistema, la que pareciera lucir un desborde definitivo, visto éste desde la lógica del modo de producción industrial y el bloqueo, por defecto, de la lógica capitalista.

Véanse ahora los cambios, siempre como proceso, ya que sería imposible encontrar un corte abrupto entre las etapas diferenciadas y no diferenciadas del K tecnológico. El proceso fue continuo y la innovación en todos los órdenes en que opera el capital ocupó una importancia cada vez mayor, hasta el punto que, ya en la etapa pos-fordista, se ha logrado hacer consumibles bienes que sólo responden a necesidades ficticias de uso mediante innovaciones en la percepción de los productos mediante la aplicación de los avances de la psicología. Ya en el presente, la planificación de las plantas de las multinacionales que tienen capacidad de

financiar la innovación, se ha ocupado tanto de los procesos más eficientes de producir (con independencia del lugar en que se lo hace) y de lograr determinados nuevos productos, tanto como de generar la necesidad del consumo de lo producido. Empaque, mercadeo y códigos de comunicación están orientados por este principio. Asimismo, la planificación de la empresa atiende a la planificación de sus plantas involucradas hacia un manejo tan eficiente como sea posible de todos los componentes superestructurales (gobierno y gestión), administración (procesos contables y programación) e informacionales involucrados. El archipiélago de plantas y redes de gestión de las corporaciones pueden tener más poder que muchos gobiernos de países soberanos.

La innovación tecnológica, que ahora abarca todo ese conjunto, se transformó así en la forma más eficiente de obtención de tasas de ganancia extraordinarias, por lo que de la velocidad de la innovación depende el logro de tasas altas razonablemente constantes, habida cuenta de que el período de vigencia de la innovación es siempre corto. Dura mientras el producto de la innovación no es superado por otro de la competencia o hasta que las bondades del mismo pierden vigencia, tal el caso de bienes impuestos en base a la divulgación de ventajas ficticias acerca de su consumo.

Hasta aquí se habla de bienes porque es más fácil dirigir la información si subyace la imagen de un bien físico de consumo directo. Pero las innovaciones, según se ha expresado, pueden tener lugar en materia de procesos, de mecanismos de divulgación y propaganda (comunicación), de conocimiento de las decisiones de la competencia, de espionaje de innovaciones, procedimientos y superestructuras administrativas, o del conocimiento avanzado de la forma en que opera el mercado financiero, o de presión sobre las superestructuras gubernamentales, etc.

Todas las innovaciones mencionadas tienen lugar en el ámbito del gran capital tecnológico monopólico, especialmente en las grandes corporaciones internacionales, las que acompañan un poder político y económico que supera el poder de los Estados nacionales. Esas grandes cor-

poraciones o empresas de capital tecnológicamente potenciado por la innovación disponen tanto del capital como de la capacidad de endeudamiento, de la capacidad de gerenciamiento y del equipamiento necesario para implementar todos los tipos de innovaciones que hacen posible la obtención de ganancias extraordinarias. La constante innovación en todos los frentes posibles asegura la obtención de las altas tasas apetecidas, basadas en productos que registran precios relativos cada vez más altos y mercados cada vez más reducidos pero que se muestran ávidos por la posibilidad de consumir los nuevos productos (para lo que han desarrollado, ideológicamente, una especie de reflejo condicionado).

La tecnología que ya no logra las tasas de ganancia esperadas tiene la posibilidad de ser transferida a empresas cuyas dimensiones de capital no permiten procesos propios de innovación o los admiten a una escala reducida. Así se da la posibilidad de que, mediante el pago de un arancel (precio de la tecnología transferida), ciertas empresas puedan usar licencias de la tecnología ya desarrollada, la cual logra en las empresas licenciatarias, tasas de ganancia acordes con la dimensión del capital de las mismas. Ese fenómeno supone, además, la posibilidad de que las empresas monopólicas innovadoras puedan condicionar y definir, usualmente, la tasa de ganancia de las empresas licenciatarias. Escapan a esto aquellas empresas que copian tecnología, las que obviamente son perseguidas internacionalmente por las grandes corporaciones, las que hacen gala de defensa de la “libertad en los mercados” y de acuerdos internacionales al respecto.

En ese mundo de las empresas relacionadas de una u otra manera al capital tecnológico, subsisten las empresas industriales de capital indiferenciado, las antiguas empresas familiares que perfeccionan en términos prácticos sus productos y que parecen encontrarse en progresivo proceso de desaparición, ya que están empobrecidas y dedicadas a la fabricación de productos de tecnología difundida universalmente.

La relación de las corporaciones con la superestructura de poder a escala mundial, asegura el control monopólico de las comunicaciones, del uso de las tecnologías críticas (como la energía nuclear) y el control de los recursos naturales (hidrocarburos, agua dulce), aún mediante la fuerza de las armas en el caso de las viejas potencias del Atlántico N y mediante “inocentes inversiones” en el caso de las potencias emergentes.

En los países del tipo de los que se mencionaron más arriba (BRICS), en particular China, la innovación tecnológica en los tipos de empresas industriales tradicionales, en las empresas licenciatarias de tecnología y en las empresas basadas en la permanente innovación, no constituyó una restricción para la obtención de altas tasas de crecimiento de la economía. El éxito estuvo vinculado a una mano de obra barata pero con alto nivel educativo y con sus necesidades básicas cubiertas, la que estuvo disponible para:

- fabricación eficiente de productos relacionados a la tecnología de dominio universal;
- acuerdos con empresas de países desarrollados que usaron la ventaja comparativa que ofrecía la fuerza de trabajo (cantidad, precio y capacitación) para la producción de productos de tecnología media con licencias de marcas fácilmente introducibles en el mercado mundial habida cuenta del bajo costo relativo de la fuerza de trabajo;
- nuevas marcas de productos de alta tecnología fabricados mediante la copia de los similares en occidente o, más recientemente, sobre la base de desarrollos tecnológicos propios.

Todo ello en el marco de un tipo de cambio razonablemente favorable y un respaldo total del **poder político** a establecer límites a las apetencias de las empresas que licencian tecnología o a las presiones ejercidas por las corporaciones monopólicas multinacionales en torno a productos copiados por empresas locales. Complementariamente, la organización del comercio y el acceso a los mercados que consumen productos

Reseñas

chinos se organiza en torno a un eficiente desarrollo de los eslabones de empresas que:

- hacen posible el acceso a los mercados donde serán consumidos (caso de las empresas industriales de capital industrial indiferenciado o de aquellas de capital industrial potenciado por la capacidad de innovar);
- facilitan la comercialización que se efectúa mediante las cadenas ya constituidas por las empresas occidentales que fabrican en esos países bajo licencia.

Es decir que se organizan verdaderos subsistemas de capital con la plasticidad necesaria como para adecuarse rápidamente a los cambios del mercado en las distintas regiones del mundo.

Los cambios regionales en curso

Tal como se desprende de los puntos desarrollados con anterioridad, no es posible entender al fenómeno regional como un mero diagrama de flujos, sea cual fuere el fenómeno regional que preocupa al investigador: un continente, un país, una parte de un país o regiones de espacios discontinuos. Sólo es posible entender la inserción de un tramo sociedad-problema en el contexto de su inserción global, ya que lo que sucede en una parte del sistema afecta a todo el sistema (incluidos, obviamente, los aspectos derivados de la relación de la sociedad con la naturaleza agredida). No es posible seguir analizando la realidad económica y política de América Latina con categorías propias de un mundo polarizado en torno a la cultura, la historia, la economía y, por ende, la geografía noratlántica. Es que, decididamente, el centro del poder político y económico del mundo no pasa, en la historia, exclusivamente por Europa Occidental-América del Norte, tal como antes lo habían hecho Grecia y el Cercano Oriente.

Es necesario, entonces, verificar según los parámetros conceptuales expuestos en el apartado anterior, los cambios sociales y territoriales acaecidos recientemente y, para ello, entender las pautas de comportamiento reciente del sistema capitalista. Por lo tanto, hablar del sistema capitalista actual y de la crisis evidenciada en el mundo capitalista tradicional es, también, hablar de la capacidad demostrada por las naciones realmente emergentes (Brasil, Rusia, India, China y, eventualmente, otras) para enfrentar los cambios del sistema a escala global, aún cuando su éxito sea todavía aleatorio. Pero las variables a considerar en la actual forma en que opera la reproducción del capital en escala creciente son las mismas; lo que cambia es la enorme variedad de situaciones que involucra cada región, históricas y de recursos naturales, en torno a la capacidad de generar, acumular, distribuir y gestionar los excedentes y, por ende, de planificar en términos de la historia y de las contradicciones actuales a las sociedades regionales o nacionales.

Ahora, apuntando a una tercera figura (Levin, 1998)²⁶ de la mercancía, la velocidad de la innovación conduce a la maximización de las tasas de ganancia y, ese hecho, se refleja en la construcción de las nuevas bases materiales y, consecuentemente, en las relaciones de poder. Para ello es necesario tener en cuenta, como ya se ha afirmado, que en cualquier parte del mundo la realidad regional es una expresión histórica en la que sus rasgos físicos y las modificaciones construidas a través del tiempo por una determinada cultura, las que son definidas, justamente, por ese

²⁶ LEVÍN, P.: *El capital tecnológico*, Editorial Catálogos, Buenos Aires, 1998. No se trata ya del valor relativo de productos reproducibles sistemáticamente, sino que los productos reproducibles tienen un aditamento: la innovación. En la medida que una empresa tiene el capital necesario para lograr un proceso de innovación permanente, sus tasas de ganancia extraordinarias se aproximarán a una constante, con la correspondiente capacidad, también extraordinaria, de acumular excedentes. Ya no se trata de ganar más porque se cuenta con una determinada capacidad de reproducir un bien, sino que se trata de innovar permanentemente en todas aquellas variables de las cuales depende el uso del producto, incluso bienes físicos, para lograr la maximización de las apetecidas tasas.

proceso histórico, proyectado en las actuales contradicciones entre todos sus componentes. (de Jong, 2001)²⁷ En esto, es notoriamente destacable el hecho de que no es posible confundir las relaciones del corto o mediano plazo con la construcción histórica en el largo plazo. La unidad del conocimiento de la historia de la resolución de contradicciones sociales diversas apunta a evitar la enajenación de la capacidad social (símil de la capacidad individual otorgada por la naturaleza) de transformar las contradicciones de la presente realidad, incluidas aquellas que alteran la dinámica del medio natural.

Los contenidos de este trabajo dejan un conjunto de preguntas sin respuesta en tanto la preocupación ha estado centrada en la lectura comprensiva del entramado de la estructura social en la historia, la que resulta necesaria para entender los macro procesos, aquellos que normalmente le crean dificultades al paradigma científico actual.

BIBLIOGRAFÍA

- AMIN, Samir (1995): “El futuro de la polarización global”, *Realidad Económica* (IADE), N° 130.
- ARDIT LUCAS, Manuel (1992): *Agricultura y crecimiento económico en la Europa occidental moderna*, Editorial Síntesis S. A., Madrid.
- COSMAS INDICOPLEUSTES (1909): *Topografía Cristiana*, libro XX, p333, Ed. Winstedt, Cambridge.
- de JONG, G. M. (2009): *Geografía, método regional y planificación*, Capítulo 3, Editorial Catálogos, Buenos Aires.
- de JONG, G. M. (2001): *Introducción al método regional*, Capítulo 2, LIPAT, Facultad de Humanidades, U. N. del Comahue, Neuquén.

²⁷ Cfr. de JONG, G. M., *Introducción al método regional*, Capítulo 2, pp47 a 80, Laboratorio patagónico de investigación para el ordenamiento ambiental y territorial (LIPAT), Facultad de Humanidades, UNCo, Neuquén, 2001.

- FAROQHI, Suraiya (2007): *The Ottoman Empire and the world around it*, chapter “On sovereignty and subjects: expanding and safeguarding the Empire”, I. B. Tauris & Company Ltd., London.
- GIDDENS, Anthony (2007): *Europa en la era global*, Capítulo II; “Cambio e innovación en Europa”, Paidós, Barcelona.
- HOBBSBAWN, E. (1982): “*Del feudalismo al capitalismo*”, Capítulo de ese autor que integra el libro de R. Hilton (editor y autor), La transición del feudalismo al capitalismo, Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona.
- KAUTSKY, K. (1970): *La cuestión agraria*, Ruedo Ibérico, Madrid.
- LEVÍN, P. (1998): *El capital tecnológico*, Editorial Catálogos, Buenos Aires.
- MARX, C. (1973): *El capital*, Libro Primero, El desarrollo de la producción capitalista, “Capítulo I: La mercancía”, Editorial Ciencias del Hombre, Buenos Aires.
- MAIER, F. G. (2004): *Bizancio*, “Introducción” y Cap. 2, “La crisis de la iconoclastia”, Siglo XXI editores S. A., México.
- SLOT, J., GEORGIEVA, C. y RIMPOVA, A. (1981): *The Netherlands – Bulgaria: Traces of relations through the centuries*, Cap. I, “Medieval Bulgaria in Dutch archives”, State publishing house, “Septembri” Sofía.
- UTTERSTRÖM, Gustaf (1965): “*Climatic fluctuations and population problems in early modern history*”, Scandinavian economic review, III, 1.
- VASILIEV, A. A. (2007): *Historia del Imperio Bizantino*, Tomo I, “De Constantino a las cruzadas”.
- WALKER, J. M. (2005): *Historia de Bizancio*, Cap. XXIX, “La actividad económica”, EDIMAT Libros S. A., Madrid.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1979): *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, Siglo XXI, México.

V. ENTREVISTAS

Antoni Santisteban Fernández

Es profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, área de conocimiento sobre la que ejerce su docencia y su investigación.

Tiene una amplia experiencia docente en, prácticamente, todas las etapas educativas y en la gestión de centros docentes. Fue durante 10 años presidente de uno de los movimientos de renovación pedagógica más activos en Cataluña.

En la actualidad es Presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, que organiza el Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, que se realiza cada año en una ciudad diferente de España y que ha tenido una gran influencia en la difusión y consolidación de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En el mes de marzo de 2012 se celebra el XXIII Simposio Internacional en la ciudad de Sevilla.

En el campo de la investigación es el máximo responsable del Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Arte de la UAB, y de los Estudios de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en la misma universidad.

Es el Investigador Principal de un Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, sobre cómo formar la competencia social y ciudadana, partiendo del estudio de problemas sociales relevantes o de cuestiones socialmente vivas.

Otras líneas de investigación de este profesor giran alrededor de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, la conciencia histórica, la

Reseñas

formación del profesorado y el análisis y creación de materiales curriculares de ciencias sociales. Son numerosas sus publicaciones, conferencias y aportaciones a congresos. En los últimos años ha publicado, por ejemplo:

- “Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana”, en *Aula de Innovación Educativa*, nº 187, 2009, pp. 12-15.
- “La formación en competencias de pensamiento histórico”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, nº 14, 2010, pp. 34-56.
- “La formación para la investigación en didáctica de las ciencias sociales”, capítulo en el libro coordinado por Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P., *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (C.S.I.C.) / Diputación de Zaragoza, 2010, pp. 357-368.
- Y junto a Joan Pagès ha publicado, por ejemplo, en los últimos meses: “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 64, 2010, pp. 8-18.

Una temática de gran importancia en su investigación y en sus publicaciones ha sido la educación para la ciudadanía, mucho antes de que se concretara en una asignatura en el currículo español. Sobre esta temática queremos centrar la entrevista.

Educación para la Ciudadanía, debates y perspectivas para su enseñanza. Entrevista al Dr. Antoni Santisteban Fernández, UAB,

Entrevista: Miguel A. JARA (UNCo)

1.- ¿Cuáles han sido las motivaciones y/o preocupaciones, que por más de una década, lo han abocado a la problemática de la ciudadanía, tanto desde la enseñanza como desde la investigación?

De hecho yo llego a la educación para la ciudadanía a partir de la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en general. Para mí la última finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación para una ciudadanía democrática. En este sentido la historia juega un papel fundamental, en primer lugar como reivindicación de la memoria histórica, y en segundo lugar, para la formación de una conciencia histórica, que es conciencia temporal, que utiliza el pasado para comprender el presente y para proyectar un futuro mejor. Y otras ciencias sociales deben hacer también sus aportaciones en este sentido, ya sea la geografía, la economía o la antropología, ya sea para aprender a analizar de manera crítica la gestión del espacio, de los recursos o de las interrelaciones humanas.

Es muy importante que comprendamos que estas son las metas esenciales de la enseñanza, por lo cual es necesario investigar e innovar para definir cada vez con más precisión qué debe ser la educación para la ciudadanía (EpC). En las primeras investigaciones tuvimos que definir, como algo necesario, qué conceptos y qué capacidades sociales o cívicas, configuraban la educación para la ciudadanía. Debíamos huir sobre todo de las voces que anunciaban que en la EpC cabía todo, ya fuera del campo de los valores, de la educación emocional o de la educación cívica más clásica. En realidad estas afirmaciones surgen siempre de

posiciones inmovilistas. Y en este sentido una reflexión profunda sobre las finalidades del estudio de la sociedad era imprescindible.

2.- Persiste, en la práctica de la enseñanza, una perspectiva que centra el estudio de la ciudadanía desde una dimensión jurídica-política, heredada del liberalismo decimonónico ¿Cuáles serían, a su criterio, las posibles alternativas para pensar en su enseñanza en los actuales contextos?

Cuando la ciudadanía se entiende - tan sólo - como un conocimiento de las instituciones jurídicas o políticas del Estado, entonces no estamos ante una educación para la participación democrática. La EpC debe ser ante todo una preparación para la acción social y para el cambio. No es conocimiento tan sólo teórico, sino fundamentalmente práctico, funcional para la vida cotidiana, para la participación cívica y política.

En un principio, la EpC debe partir de problemas que afecten al alumnado de alguna manera. Una parte muy importante de la educación democrática de la juventud se desarrolla en los centros educativos. En ellos los niños y niñas, los chicos y chicas, tienen una oportunidad para aprender a participar, para debatir y para construir sus opiniones sobre la sociedad pasada y la actual. Algunas personas no tendrán muchas más posibilidades. En este sentido la EpC debe ser un aprendizaje activo. A nadar se aprende nadando y a participar se aprende participando, algo de lo que es responsable el profesorado y que debe formar parte de la enseñanza de las ciencias sociales.

3.- ¿Qué aporta esta perspectiva, a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?

Si pensamos cómo se debería formar en la competencia social y ciudadana llegamos a la conclusión que, sin lugar a dudas, hemos de enseñar a nuestros alumnos y alumnas a resolver problemas sociales. Solamente si las personas se enfrentan a los problemas históricos o sociales desarrollarán las capacidades inherentes a esta competencia. Y es evidente

que esto implica un cambio muy importante en el currículum, ya que debería estar basado en problemas sociales relevantes o, como actualmente lo han llamado desde el entorno francófono, cuestiones socialmente vivas.

Se trata de poner al alumnado ante problemas o temáticas controvertidas, de promover el debate y el conocimiento de perspectivas enfrentadas, y ayudar a construir una narración personal, una explicación propia, una argumentación fundamentada. Lo cual implica estudiar la perspectiva histórica, geográfica, económica o política del problema. Pero en este caso, los contenidos están al servicio de la resolución de los problemas sociales.

Es muy importante que se produzca un cambio en la perspectiva de selección de los contenidos de ciencias sociales y EpC. Ahora no se trata tanto de saber qué nos dicen la historia o la geografía que hay que enseñar. Ahora se trata de preguntar a la historia y a la geografía y a cada una de las ciencias sociales qué aportan a la EpC. Es un cambio de paradigma que considero revolucionario -aunque no es nuevo su planteamiento-, y que resulta imparable e imprescindible para una nueva educación.

4.- ¿Qué debería saber un docente para enseñar ciudadanía?

La EpC requiere una formación del profesorado diferente a la actual. En la formación inicial del profesorado los estudiantes deben aprender a analizar sus propias representaciones sociales sobre la democracia, la libertad y los derechos humanos, a comprender cómo han sido educados y qué tipo de enseñanza quisieran transmitir en sus clases. En este sentido, la didáctica de las ciencias sociales juega un papel fundamental en el conocimiento de las propias experiencias educativas de los futuros docentes, para analizar cómo fueron enseñados y cómo aprendieron historia o ciencias sociales, así como también el tipo de participación que pudieron realizar.

Reseñas

Hoy día sabemos, a partir de investigaciones, que la mayoría de profesores y profesoras enseñan tal y como han sido enseñados, no como les han dicho que deben enseñar, sino tal y como ellos han sido enseñados, desde la escuela a la universidad. En este sentido, quienes nos dedicamos a la formación universitaria tenemos una gran responsabilidad para cambiar las concepciones de nuestros estudiantes, para que se transformen en profesores y profesoras que sitúen los derechos humanos como referentes permanentes de su actividad.

Por otro lado, el profesorado en activo debe aprender a reflexionar de manera crítica sobre sus prácticas, sobre cómo ayuda en la educación para la ciudadanía, qué papel juega en la enseñanza, qué tipo de aprendizajes provoca. Cambiar la práctica del docente con muchos años de experiencia es difícil, pero no imposible. El profesorado que se propone educar desde la teoría crítica debe ser coherente con el tipo de estrategias que utiliza en clase, el grado de interacción que existe entre el alumnado, el papel que juega la indagación, el debate o la argumentación.

Pongamos un ejemplo muy común de falta de coherencia en la docencia. Existe una parte importante del profesorado que considera que por el mero hecho de enseñar la II Guerra Mundial se están transmitiendo una serie de valores de educación para la paz, ya que históricamente esta guerra tuvo una significación social muy importante para las concepciones éticas de la humanidad. Pero sus objetivos en realidad no se cumplen, ya que en realidad, en demasiadas ocasiones, lo único que se está enseñando son una serie de batallas y de conocimiento meramente factual, que de ninguna manera tiene una significación para el alumnado en forma de valores democráticos, sino todo lo contrario, se suele insistir en la parte más violenta y dramática del conflicto.

En definitiva, el desarrollo profesional del profesorado, desde la universidad a la práctica del ejercicio de su profesión en los centros educativos, desde el punto de vista de la educación para la ciudadanía, debe basarse en el compromiso para el cambio social, en la capacidad para

plantear problemas y conflictos sociales como elementos clave del currículo, en la gestión democrática de la vida en el aula y, especialmente, en la coherencia entre sus finalidades y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero, especialmente, los profesores y profesoras deben ser personas con una gran capacidad para la comunicación, para escuchar, para debatir, para contrastar opiniones, para describir, explicar y argumentar, para ayudar a construir una opinión con paciencia, un juicio razonado, para ayudar a dialogar con los fenómenos sociales, con la ciencia, con uno mismo y con los demás. Pienso que, en la era de la globalización, la comunicación interpersonal sigue siendo el instrumento más potente en la enseñanza y en especial en la EpC.

5.- Desde su punto de vista, ¿cuáles serían las finalidades de la educación para la ciudadanía?

Considero que las finalidades fundamentales de la EpC coinciden con las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales. En primer lugar, se trata de formar la ciudadanía para comprender la realidad social. En segundo término, debido a la complejidad de esta realidad, necesitamos formar el pensamiento social, crítico para valorar los hechos y las actitudes, creativo para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales. Y esta comprensión debe tener las características que le otorgan autores como Freire, Gardner o Morin, es decir, comprender el mundo implica también las capacidades para cambiarlo.

Si convertimos las finalidades en contenidos concretos, podemos decir que la EpC debe formar en la pluralidad, entendida como convivencia y como organización social; en la ciudadanía, como concepto histórico, que hace referencia los conceptos de libertad, igualdad, solidaridad, justicia e identidad; los sistemas políticos, como conocimiento de la estructura y del proceso político; la cultura política, como aprendizaje para la acción política y el cambio; y la cultura cívica, como conjunto de

conocimientos instrumentales para la racionalidad, el pensamiento crítico y creativo, la argumentación y la solución de conflictos.

6.- ¿Qué han aportado las investigaciones, sobre la formación para la ciudadanía, al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales?

El número de investigaciones sobre EpC se han multiplicado en todo el mundo, incluso a partir de encuestas internacionales. Por otro lado, existen instituciones en muchos países que realizan investigaciones periódicas sobre el pensamiento de la juventud sobre el ejercicio de la ciudadanía, así como el estado de la educación para la ciudadanía en el sistema educativo. En la actualidad disponemos de una gran cantidad de información desde la investigación para tomar decisiones, tanto para la enseñanza como para la formación del profesorado. El problema es que la investigación todavía tiene muy poca repercusión en la práctica, entre otras razones, porque los responsables de llevar a cabo las reformas educativas no acaban de tenerlas en cuenta.

En nuestra experiencia en la investigación educativa sobre la EpC y la enseñanza de las ciencias sociales¹ hemos podido constatar, por ejemplo, que las representaciones sociales y las actitudes del alumnado de educación secundaria de 16 años sobre la participación democrática, son mucho más positivas de lo que en un principio podíamos suponer. Su capacidad para valorar problemas sociales o para tomar decisiones o proponer alternativas, cuando se les propone una participación activa en la clase o en el centro, es proporcional a la responsabilidad que se les otorga. En este sentido no hay demasiadas diferencias en el tipo de centro o en el origen cultural o social.

¹ Grupo GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona).

También hemos comprobado que un determinado tipo de materiales curriculares basados en problemas históricos o sociales, que implican el debate, la indagación y el trabajo colaborativo, aumentan las capacidades para la participación y para la argumentación razonada y bien fundamentada. También favorecen aprendizajes conceptuales más complejos.

En la actualidad estamos investigando sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana en el alumnado de educación secundaria, a partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, para la formación del pensamiento social, crítico y creativo². Hemos indagado en las representaciones del alumnado sobre los problemas sociales, cómo los valoran y qué tipo de soluciones proponen.

Estamos elaborando dos secuencias didácticas para su experimentación en las aulas, con la ayuda de un buen grupo de profesores y profesoras de centros de secundaria. Una trata sobre “Límites, fronteras y muros”. La otra sobre “Exiliados, refugiados y desplazados”. Nuestra idea es investigar qué pasa en el aula cuando se trabajan temáticas controvertidas, desde una perspectiva de construcción conceptual. Trabajamos sobre conocimientos históricos, geográficos, estudio de casos, relaciones internacionales y situaciones locales. El muro, por ejemplo, está entre países, pero a veces también separa dos barrios de la misma ciudad, sea físico o mental.

Si he citado alguno de los ejemplos anteriores es para defender un tipo de investigación en la didáctica de las ciencias sociales y en la EpC, que debe llegar al aula, indagar en la práctica, colaborar con los centros educativos y aportar datos a posibles innovaciones reales. La investigación debe servir para la mejora de la enseñanza y, en este sentido, ser fun-

² Proyecto de Investigación I+D+i (EDU2009-10984): “*El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales actuales y pensamiento histórico y social*”. Financiado por el MICINN. Investigador Principal: Antoni Santisteban.

damentalmente cualitativa o interpretativa, basada, entre otros instrumentos, en el estudio de casos o en la observación participante.

7.- Para Finalizar, Doctor: ¿Qué opinión tiene Ud. sobre la movilización de los "Indignados", un fenómeno social reciente que ha ocupado a la prensa internacional?

Este fenómeno viene a confirmar lo que varias investigaciones educativas y sociológicas habían confirmado ya, no sólo en España, sino en otros muchos países de todo el mundo. La juventud se separa cada vez más de las formas de participación política clásicas, canalizadas a través de los partidos políticos y del proceso político, representado sobretudo por las elecciones. El actual sistema político no puede solucionar los problemas de desempleo o acceso a la vivienda de la juventud o de una buena parte de la sociedad.

La actual crisis económica está siendo un ejemplo muy claro de la interdependencia económica y, por lo tanto, política mundial. También es un claro ejemplo de la falta de autonomía de los países menos desarrollados, hasta el punto que en sus políticas de reajuste deben seguir las directrices marcadas por los países más poderosos. En este contexto la capacidad de convocatoria de los partidos políticos queda muy reducida. Si ya no se pueden tomar las decisiones más importantes en el contexto local: ¿qué papel juegan los partidos políticos, las instituciones o los organismos locales de poder o de gestión de los recursos para las personas?

El éxito del movimiento ha sido su capacidad para aglutinar un descontento o muchas indignaciones. Muchísima gente ha apoyado la iniciativa de intentar cambiar dinámicas de participación, de plantear exigencias a los políticos, de reclamar compromisos de mantenimiento de ciertas condiciones de vida. Su fracaso ha sido no haber tenido la capacidad de canalizar o sintetizar de alguna manera esta avalancha de insatisfacción, con unas reclamaciones claras y concisas. Se ha debatido todo, se ha

replanteado todo. Demasiada indignación para un movimiento tan heterodoxo y complejo.

A pesar de todo es algo nuevo, imprevisto, que ha demostrado que la sociedad ante la que nos encontramos es diferente a la de hace unos años. Muchos de los estudiantes que hace unos meses se encerraban en las facultades universitarias, contra la implantación del Plan Bolonia europeo, ahora dormían en las plazas españolas en un nuevo impulso de indignación, pero también un compromiso por el cambio social. En este momento descansan las armas, pero no creo que esto acabe aquí.

En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la EpC debemos mostrar la realidad en toda su complejidad, pero no podemos caer en el determinismo ni el derrotismo participativo. Si nuestra última finalidad sigue siendo la construcción de la democracia y del futuro, hemos de demostrar que vale la pena participar para decidir, para cambiar la sociedad en todos los sentidos. Otra cosa podría querer decir que la educación social o para la ciudadanía no tiene futuro. Como afirma George Steiner ha llegado el momento de recordar el futuro. Yo diría también que ha llegado el momento de aprender el futuro.

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) APELLIDO y nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar; e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido.
- 6) Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se 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 en español e inglés, cuya extensión no debe superar las 150 palabras.

SUMARIO

I.	PRESENTACIÓN.....	3
II.	AUTORES INVITADOS	
	<i>¿Cómo acompañar a los futuros profesores a pensar sus clases?</i>	
	Alfredo Decia, Lizzie Keim y Ema Zaffaroni	
	(Profesores de Historia en Enseñanza Secundaria y Profesores de Didáctica de la Historia en el Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay).	11
III.	SECCIÓN ARTÍCULOS	
	<i>Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Joan Pagès Blanc</i> (U Autónoma de Barcelona).	41
	<i>De los antiguos manuales escolares a los modernos libros didácticos de Historia (Brasil, décadas de 1960 a 1990). Décio Gatti Júnior</i> (Pontificia Universidade Católica de São Paulo; Universidad Federal de Uberlândia).....	61
	<i>Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia. Jesús Izquierdo Martín</i> (Universidad Autónoma de Madrid).....	89
	<i>¿Quiénes son los estudiantes de Historia? Un estudio de caso. Susana Ferreyra</i> (UNC).....	109
	<i>Historia y Formación Docente: Propuestas para pensar la Formación Docente Inicial. Nancy Aquino</i> (UNC).....	125

	<i>Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia.</i> Beatriz Aisenberg (UBA).....	147
	<i>El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido.</i> Liliana Cohen y Alina Larramendy (UBA).....	167
	<i>La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura.</i> M. Paula Gonzalez (UN Gral Sarmiento).....	205
	<i>“Historia, representaciones y alteridades en los manuales escolares en la educación Argentina (Siglo XX)”</i> Lisandro David Hormaeche . (Universidad Nacional de la Pampa).....	237
IV.	DOSSIER. NACIONALISMO EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN	
	<i>La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas.</i> Alejandro Grimson (UNSAM- CONICET)	267
	<i>“Enfrentar al enano nacionalista”: una mirada a los libros de texto.</i> Luis Alberto Romero (UBA-UNSAM-CONICET).....	289
	<i>El negro argentino: nación, raza y clase en épocas de la globalización.</i> Mabel Grillo (UN Río Cuarto).....	311
	<i>Cambios regionales a escala mundial en torno a la industria.</i> Gerardo Mario de Jong (UBA-UNCo-CONICET).....	335
V.	SECCIÓN ENTREVISTAS	
	Antoni Santisteban Fernández , profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, área de conocimiento sobre la que ejerce su docencia e investigación -entrevistado por Miguel Jara de	

la Universidad Nacional del Comahue- enfatiza el importante papel que juega la historia en la educación para la ciudadanía: primero, como reivindicación de la memoria histórica, y segundo, para la formación de una conciencia histórica, conciencia temporal que utiliza el pasado para comprender el presente y para proyectar un futuro mejor..... 371

La presente edición de *RESEÑAS –
Enseñanzas para la Historia* – se terminó de
imprimir en los talleres gráficos de
Editorial Alejandría en el mes de agosto
de 2011.

Impreso en Argentina

