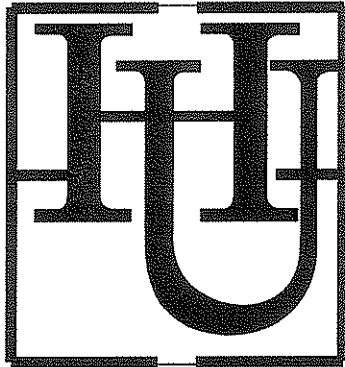


RESEÑAS
de Enseñanza de la Historia



APEHUN
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Agosto 2017



COMITÉ ACADÉMICO

Joan Pagés
Universidad Autónoma de Barcelona

Ivo Mattozzi
Libera Università di Bolsano

Selva Guimarães Fonseca
Universidad Federal de Uberlândia

Didier Cariou
Université de Bretagne Occidentale

Antoni Santisteban
Universidad Autónoma de Barcelona

Nelson Vásquez Lara
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Sandra Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional

Sebastián Plá
Universidad Nacional Autónoma de México

Liliana Bravo Penjan
Universidad Alberto Hurtado

Sonia Regina Miranda
Universidad Federal de Juz de Fora

Augusta Valle Taimán
Pontificia Universidad Católica del Perú

Beatriz Aisenberg
Universidad de Buenos Aires

María Elina Tejerina
Universidad Nacional de Salta

Marta Barbieri
Universidad Nacional de Tucumán

Miguel Angel Jara
Universidad Nacional del Comahue

Isabelino Siede
Universidad Nacional de la Plata/
Universidad Nacional Patagonia Austral

Celeste Cerlá
Universidad Nacional de Córdoba

Mariela Coudannes
Universidad Nacional del Litoral

Sonia Bazán
Universidad Nacional de Mar del Plata

María Paula González
Universidad Nacional de General Sarmiento

Beatriz Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto

María Fernanda Justiniano
Universidad Nacional de Salta

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora
Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

Integrantes

Alcira Aturalde

Universidad Nacional de Tucumán

Cristina Angelini

Universidad Nacional de Río Cuarto

Susana Ferreyra

Universidad Nacional de Córdoba

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 autoras 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 – Formato digital ISSN-L N° 1668-8864

Enviar correspondencia a: resenas.apehun@gmail.com

Se imprime en Córdoba (Argentina) Editorial "Pueblo de la Toma"

Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano UNC. La Rioja 1450 B° Alberdi Córdoba

Reseñas de Enseñanza de la Historia (ISSN N° 1668-8864- ISSN-L 1668-8864) es la Revista de la Asociación de Profesores Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales - APEHUN.

Entre sus objetivos se plantean:

- Ser el órgano de difusión de cátedras de formadores de formadores en historia de universidades públicas, comprometidas con:
 - ✓ El Estado y la red de relaciones que sostiene la cohesión social, porque en esa red de relaciones la historia y su enseñanza cumple un papel -nunca neutro políticamente- y que debe ser develado y debatido críticamente entre generaciones.
 - ✓ La sociedad civil, porque en la transmisión y legitimación del conocimiento histórico la escuela desempeña un papel comprometido al incidir en la construcción y reconstrucción de las memorias colectivas.
- Ser un medio de comunicación especializado que contribuye a la reflexión e innovación en la enseñanza de la historia.
- Dar a conocer investigaciones que se realizan en el marco de la didáctica de la historia y de la práctica de la enseñanza, profundizar las líneas teóricas y práctica y presentar nuevos temas de investigación en el campo.
- Esta dirigida a un público internacional de investigadores, docentes y estudiantes de la formación docente inicial y continuada en historia, con la finalidad de contribuir a la fundamentación y mejora de la enseñanza de la disciplina.

La revista se publica anualmente desde el año 2003 y cuenta con secciones de: Artículos, Dossier, Reseñas, Entrevistas y Autores invitados

La edición en papel se realiza en una institución de la Universidad Nacional de Córdoba y la versión digital está localizada en www.apehun.uncoma.edu.ar

La dirección administrativa es Pabellón Agustín Tosco Ciudad Universitaria. CP 5000 Córdoba.

Todas las contribuciones son sometidas a un sistema de evaluación de doble ciego -antes de ser aceptada para su publicación- contando con el aporte de investigadores e investigadoras de universidades nacionales, latinoamericanas y europeas y ello se visualiza en la integración del Comité Académico de la revista.

I. PRESENTACIÓN

En 2017 APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) realizó el **Segundo Simposio de APEHUN: la enseñanza de la historia. Rupturas y permanencias a cien años de la Revolución Rusa. Legados y contradicciones** organizado por los colegas de la Universidad Nacional de Litoral, en él se presentaron 11 (once) trabajos que abordaron una diversidad de perspectivas y enfoques, de sujetos y periodizaciones, de contenidos, conceptos y categorías que enriquecen la enseñanza de este contenido escolar.

Presentamos la Mesa: *La enseñanza de la historia. Perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos* en las **XVI Jornadas Interescuelas/departamentos de Historia**, organizadas por la Universidad Nacional del Mar del Plata con un interesante número de trabajos que auguran unas jornadas de intercambio y reflexión teórica y metodológica sobre la enseñanza de la historia y la formación docente inicial y continuada.

También este año, el contexto de las universidades argentinas y de sus instituciones de enseñanza primaria y media es de dificultad y crisis. Las precarias condiciones laborales y salariales de sus profesores se han deteriorado mucho más, al igual que el profesorado que se desempeña en las diferentes provincias de la República. En los medios circula un discurso que culpabiliza al profesorado por el deterioro de la calidad educativa, sostenemos que la educación debería ser una cuestión de sociedad y nuevamente con fuerte convicción, nos manifestamos para que se valore y dignifique la labor que desarrollamos aquellos que enseñamos en los diversos niveles y confines porque todos necesitamos de mejores enseñanzas y aprendizajes.

Reseñas de Enseñanza de la Historia N° 15 presenta tres artículos elaborados en el contexto de las Cátedras de Prácticas de la Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales del Nordeste, Córdoba y Comahue, señalando una vez más que la formación del profesorado es una de las preocupaciones centrales de la Asociación.

La temática de la memoria del pasado reciente vuelve a tener presencia en nuestras páginas al igual que los procesos de innovación de la enseñanza, dos artículos refieren a ello. Un interesante trabajo sobre el Movimiento de Renovación Pedagógica Rosa Sensat de Barcelona nos muestra la vigencia de sus postulados en la enseñanza de las ciencias sociales y nos indica la importancia de comenzar a estudiar experiencias innovadoras de enseñanza para construir las historias de la enseñanza de la historia y de la didáctica de la historia.

El **Dossier Temático** a *Cien años de la Revolución rusa* nos invita a pensar historiográficamente con el aporte de colegas historiadores y filósofos.

Marcela Jorrat de la Universidad Nacional de Tucumán presenta "*Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela: 1917-2017*" y propone reflexionar sobre la originalidad de este acontecimiento, su carácter de ruptura en el mundo contemporáneo y como portadora de esperanzas y utopías de liberación e igualdad del hombre, dicha utopía: el equilibrio entre la libertad e igualdad continúa aún sin respuestas en nuestra sociedad actual.

Desde la Universidad Nacional del Comahue, **Graciela Iuorno** presenta "*A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas sobre octubre del '17*" con la intención de analizar sobre cuestiones historiográficas en torno a *Octubre de 1917*. Aborda visiones complementarias y alternativas de teóricos-revolucionarios y de participantes extranjeros empáticos, pasando por interpretaciones liberales y marxistas producidas durante la 'Guerra Fría' en el occidente europeo, cerrando con nuevas miradas post-URSS. Centra su reflexión en la *toma del poder por los bolcheviques en Octubre* como: el lugar del partido, la experiencia de dictadura del proletariado, la relación entre socialismo y democracia.

Los autores las Universidades de Río Cuarto y Córdoba nos convocan a

leer la herencia de 1917 en la izquierda latinoamericana y en la cultura universitaria cordobesa.

El filósofo **Guillermo Ricca** en *"La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura de José M. Aricó"*, explora algunas dimensiones de la trayectoria intelectual de José M. Aricó, un alto exponente de lo que se ha dado en llamar Nueva Izquierda Intelectual en Argentina. Editor, militante, intelectual socialista, ensayista prolífico, traductor; Aricó es recordado con veneración en ámbitos y círculos en los que su huella es indeleble. El autor sostiene que el de Aricó es pensamiento que es preciso heredar, para *llegar a ser quienes somos* en el tiempo de la política.

Pablo Manuel Requena nos convoca a *"La distancia más corta entre Córdoba y Moscú. La revolución bolchevique en la cultura universitaria cordobesa en los tempranos años veinte. Algunas pistas"*, en su contribución analiza cómo fue leída la revolución de octubre de 1917 en la cultura universitaria cordobesa de los años inmediatamente posteriores a la Reforma Universitaria de 1918. Se trató de un acontecimiento central política y culturalmente pues permitió el inicio del remate del legado decimonónico, aun en una ciudad tan distante y tan distinta de la Moscú de los soviets como lo era esa otra ciudad con una universidad y una elite letrada orgullosa de sí misma: la Córdoba de principios del siglo XX.

En la sección **Artículos: María Ballbé Martínez y Joan Pagès Blanch** presentan *"El programa de Ciencias Sociales del Movimiento de Renovación Pedagógica "Rosa Sensat" de Barcelona: Una propuesta de historia diacrónica o de geo-historia. Aportaciones argentinas"*, exponen las líneas generales de la propuesta así como las razones y los referentes que están detrás de este enfoque, les interesa destacar las aportaciones argentinas que están presentes en esta propuesta. Explican que El Grup de Ciències Socials tuvo su momento de mayor esplendor en torno a los últimos años de la dictadura franquista y los primeros años de la democracia aunque las

repercusiones de su propuesta van más allá y tienen vigencia en la actualidad.

Las colegas de la Universidad Nacional del Nordeste: **Irma Rosso y María T. Alcalá** escriben *“Desafíos de las primeras prácticas. La práctica en acción: saberes, tiempos y espacios. Profesorado en Historia”* y consideran a las primeras prácticas como foco de análisis para la reflexión y crítica del “saber hacer” en relación directa con la formación recibida, cuestión central en las cátedras de Didáctica Específica y Pasantía, espacios en los que los cursantes comienzan a ejercer la tarea de enseñar.

Matías Druetta, un joven profesor de la Universidad Nacional de Córdoba indaga en *“Los saberes disciplinares: los posicionamientos teóricos sobre la Historia en la residencia y práctica docente”*. Interesado en las perspectivas disciplinares de los estudiantes cuando realizan una propuesta de enseñanza durante su residencia docente, las indaga desde dos presupuestos, enseñar historia es enseñar a pensar históricamente y para lograrlo orienta su atención en el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido.

A **Victor Salto** de la Universidad Nacional del Comahue le interesa *“La pregunta en el aprendizaje de la historia”*, desarrolla una aproximación al lugar de la pregunta en el aprendizaje de la historia, le interesa ¿qué preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia? ¿para qué realizan sus preguntas? y ¿qué tipos de preguntas se pueden identificar en sus formulaciones?, con ese material esboza un primer diseño de tipología sobre las preguntas estudiantiles en la clase de historia.

Nuevamente, en este número presentamos un artículo que indaga la potencialidad de la enseñanza del pasado reciente. *“Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras que promueven pensamiento crítico e histórico en los estudiantes”* de **Marcela Elizabeth Zatti** de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. La autora sostiene que la enseñanza del pasado reciente promueve el pensamiento

crítico e histórico en los estudiantes y sostiene su argumentación a partir de una entrevista realizada a un docente que se desempeña en una escuela pública de la ciudad de Paraná.

Los colegas de la Universidad Nacional del Mar del Plata, **Mónica Cristina Fernández y Benjamín Matías Rodríguez** nos invitan a leer *“Los juegos en el aprendizaje de la Historia: una experiencia en el aula”* de Historia a partir de un juego de creación propia denominado “La empresa capitalista: mercados y organización del trabajo” llevada a cabo en un colegio universitario. Se aborda el contenido a partir de estrategias que involucran el juego de roles, la simulación y los recursos multimediales.

En la sección **Reseñas** los colegas de la Universidad Complutense de Madrid, Universidades Nacionales de Río Cuarto y de General Sarmiento presentan cuatro textos, uno de ellos referido a la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, otro a la Enseñanza de las Ciencias Sociales y los otros dos a la Enseñanza de la Historia.

Y en la sección **Entrevistas** Fabiana Ertola de la Universidad Nacional del Comahue entrevista a Beatriz Aisenberg de la Universidad de Buenos Aires, una colega siempre interesada en la investigación educativa para conocer el aprendizaje de contenidos históricos.

El desafío sostenido de esta publicación que hoy presenta su N° 15 gira entonces en compartir producciones, potenciar reflexiones, complementar análisis, siempre desde el supuesto que nos ha reunido, la responsabilidad social que nos cabe como docentes y formadores de docentes en historia.

**Consejo Editorial
Agosto de 2017**



I PRESENTACIÓN

II SECCIÓN ARTÍCULOS

Desafíos de las primeras prácticas. La práctica en acción: saberes, tiempos y espacios. Profesorado en Historia.

Irma Rosso y María T. Alcalá..... 1

La pregunta en el aprendizaje de la historia. **Víctor Salto**..... 23

Los saberes disciplinares: los posicionamientos teóricos sobre la Historia en la residencia y práctica docente. **Matías N. Druetta** 51

El programa de Ciencias Sociales del Movimiento de Renovación Pedagógica “Rosa Sensat” de Barcelona: Una propuesta de historia diacrónica o de geo-historia. Aportaciones argentinas. **María Ballbé Martínez y Joan Pagès**..... 65

Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras que promueven pensamiento crítico e histórico en los estudiantes. **Marcela Elizabeth Zatti**..... 93

Los juegos en el aprendizaje de la Historia: una experiencia en el aula. **Mónica C. Fernández y Benjamín M. Rodríguez**..... 115

III SECCIÓN RESEÑAS

La enseñanza de la historia. Rupturas y permanencias a cien años de la Revolución Rusa. Legados y contradicciones. De Paula Karina Carrizo y Susana Ferreyra (comp.) Córdoba. Argentina APEHUN, 2017. Por **Yamila Gánzer**..... 137

Enseñar Ciencias Sociales. 35 Actividades para desarrollar capacidades. De Miguel Ángel Sandoya Barcelona, Editorial UOC, 2016. Por **Jesús Ángel Sánchez Rivera**..... 143

Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales. De Miguel Jara y Graciela Funes (comp.). Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue, 2016. Por **Tatiana Fernández**..... 151

La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. De María Paula González. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014. Por **María X. González Iglesias**..... 159

IV DOSSIER: A cien años de la Revolución Rusa

Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela: 1917-2017. **Marcela Jorrat**..... 165

La distancia más corta entre Córdoba y Moscú. La revolución bolchevique en la cultura universitaria cordobesa en los tempranos años veinte. Algunas pistas. **Pablo M. Requena**..... 187

La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura de José M. Aricó. **Guillermo Ricca**..... 207

A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas sobre octubre del '17. **Graciela E. Iuorno**..... 223

V SECCIÓN ENTREVISTAS

Entrevista a Beatriz Aisenberg de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Por **Fabiana Ertola**..... 249

II. ARTÍCULOS



Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

La práctica en acción: saberes, tiempos y espacios. Profesorado en Historia

Reseñas n° 15

[pág. 1-21]

Recibido: 02/11/16

Aceptado: 07/06/17

ISSN-L N° 1668-8864

Irma Rosso^{*}
María T Alcalá[†]

Resumen

Usualmente circunscribimos el tiempo de la práctica en la formación inicial de profesores a la etapa próxima del egreso de los estudiantes. En esas circunstancias los alumnos “mutan” de estudiantes a enseñantes en un corto período de tiempo. Este nuevo rol, se sitúa en un espacio diferente y menos conocido al que estaban habituados y con normativas un tanto más rigurosas “que deben cumplir”. Es decir, un cúmulo de elementos y situaciones diversas y particulares que requiere de nuevas lecturas.

En el marco de esta nueva situación y nuevo rol, se entrecruzan en un proceso “acrisolado” la socialización, el conocimiento de la disciplina, las estrategias docentes y de adaptación que van conformando la identidad profesional. Identidad que se construye individual y colectivamente, en

* Profesora Titular de la cátedra Didáctica Específica en Historia y Pasantías. Dpto. de Historia Facultad de Humanidades UNNE. rossocuqui@gmail.com

† Profesora Titular de la cátedra Didáctica General. Dpto. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades UNNE. mtalcala@gmail.com

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

una trama intersubjetiva de relaciones con colegas, alumnos, instituciones y formas de actuar diaria, que generan prácticas que se van arraigando y terminan conformando normas incuestionables que se deben cumplir.

Palabras clave:

Inicio de la docencia, practicum, novatos, identidad profesional, proceso de adaptación.

Abstract

Usually we circumscribe the time of the practice in the initial formation of teachers to the next stage of the students' graduation. In such circumstances students "mutate" from students to teachers in a short period of time. This new role is located in a different space and less known to those who were accustomed and with somewhat more stringent regulations "that must comply." That is, a cluster of elements and situations diverse and particular that requires new readings.

Within the framework of this new situation and new role, socialization, knowledge of the discipline, the teaching strategies and adaptation that are shaping the professional identity are intertwined in a process "acculturated". Identity that is built individually and collectively, in an intersubjective network of relationships with colleagues, students, institutions and daily activities that generate practices that are rooted and end up forming unquestionable standards that must be met

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Keywords:

Beginning of teaching, practicum, novices, professional identity, adaptation proces.

Las primeras prácticas de los profesores en Historia

Presentamos en este artículo, las primeras conclusiones que se corresponden con un plan de investigación -en ejecución- sobre la problemática de la formación docente cuyo punto crítico se manifiesta en el momento de realizar la práctica docente. Investigación que se ejecuta dentro de los proyectos aprobados por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste y se aplica en el marco de las cátedras Didácticas Específicas de los profesorados de Historia y Geografía.

El tiempo de la práctica lo circunscribimos al inicio de la profesión, en que los cursantes de la carrera del profesorado en Historia, próximos a graduarse y los egresados noveles docentes, “trocan” en un corto período de tiempo el rol de estudiantes por, el opuesto, ser enseñantes.

Este rol, lo desempeñan en un nuevo espacio, totalmente diferente y desconocido al que estaban habituados; con relaciones interpersonales distintas (con los alumnos y autoridades) y similares (con pares -docentes-); con normativas rigurosas que se deben cumplir. Es decir, un cúmulo de elementos que conforman una situación particular, es el conocimiento situacional o conocimiento cotidiano de las escuelas (Rockwell, 2000, p.34) y la necesaria adaptación al mismo en la que entran en juego el conocimiento científico, con el cotidiano y los sentimientos.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

En el marco de esta nueva situación y nuevo rol se entrecruzan en un proceso “acrisolado” la socialización, el conocimiento de la disciplina, las estrategias docentes y de adaptación que van conformando la identidad profesional (Marcelo y Vaillant, 2008, p.36). Identidad que se construye individual y colectivamente, en una trama intersubjetiva de relaciones con colegas, alumnos, instituciones y formas de actuar diaria, que generan prácticas arraigadas, como normas incuestionables que se deben cumplir, pero también los aportes que establecen y desean los “nuevos” pasantes y docentes novatos. Quienes son el punto de convergencia de todas las miradas, sufren una suerte de valoración de su actuar, por parte de los otros actores de la comunidad educativa, valoración que no siempre es conocida por los novales y pasantes.

De esta manera los principiantes y los alumnos- pasantes, transitan por un período complejo de “críticas” y acomodamiento en que lo personal se mezcla con los saberes adquiridos en su formación.

Considerar las primeras prácticas como foco de análisis, permitió la reflexión y crítica del “saber hacer” en relación directa con la formación recibida. En la misma línea de análisis se enmarcan las actividades que demanda la última asignatura que cursan los estudiantes del profesorado, es decir la cátedra de Didáctica Específica en Historia y Pasantía. En este espacio se prescribe que los cursantes deben realizar observaciones de clases -desarrolladas por profesores en Historia-, en instituciones educativas de los niveles secundario y terciario.

Las observaciones, pasivas (no participativas), permiten a los sujetos, analizar los estilos de enseñanza, las corrientes historiográficas utilizadas, el manejo del material didáctico y

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

las conductas de los alumnos con respecto a los contenidos de la disciplina. Como así también se toma en cuenta la participación en clase, las opiniones de la materia; de este modo caracterizan y se familiarizan con el contexto en el que estarán ejerciendo la profesión.

El proceso de observación de clases, les aporta un significado nuevo y problemático a los alumnos-pasantes; porque se proyectan como futuros docentes, a vivir una situación similar, en un momento muy cercano y, surgen las dudas, los miedos y la autorreflexión; que los lleva a preguntarse: ¿estoy en condiciones de afrontar esta realidad?, la respuesta se relaciona en forma directa con la formación que han recibido.

Reflexiones que al momento de hacerse cargo de los cursos y comenzar las prácticas docentes, se convierten en cuestiones problemáticas e inician el análisis crítico de su formación y autoformación.

A raíz de estas cuestiones, se inició el proceso de análisis, para determinar cuáles son los requerimientos de los alumnos-pasantes. Motivos por los cuales se les solicita, en primera instancia y de acuerdo con la reglamentación vigente la elaboración de un diario de itinerancia, que debe comenzar con la autobiografía del estudiante universitario y continuar con “el seguimiento” de la formación que reciben. Se les solicitó autorización para realizar un análisis en profundidad de sus diarios, todos los estudiantes accedieron a entregar sus diarios y colaborar en la investigación.

En primera instancia se realizó una lectura y categorización de las mismas, proceso enriquecedor que se realizó en el curso con la presencia de todo el grupo; se pasó luego a aplicar los criterios sobre la naturaleza de los aprendizajes profesionales

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

(Porlan y Rivero, 1989, p.59); modelos centrados en la adquisición, es decir en la adquisición del conocimiento y los modos de razonar de la ciencia; en procesos prácticos, es el caso de aprendizaje centrado en la práctica misma; y en el análisis de lo académico, es el análisis de las observaciones en campo y el estudio de caso. Los primeros resultados son los que se presentan en este trabajo.

La práctica y la formación docente, desde las reflexiones de los sujetos

Como se estableció, el centro de los planteos es “la formación docente” porque el estudiante al cursar su último año de la carrera y comenzar con sus prácticas (pasantías) profesionales no saben cómo afrontar ciertas situaciones, por ejemplo cómo “bajar a los alumnos de nivel secundario todo lo que han aprendido en la facultad” leamos algunos testimonios, de sus diarios de itinerancia:

“En lo personal considero que la formación recibida en la facultad desde el aspecto propio de la disciplina historia fue muy bueno y completo. Esto lo puedo afirmar con certeza, debido que a través del cursado de las diferentes materias propias de la disciplina y del aprendizaje fue excelente llegando a cumplir con los objetivos y con mis expectativas, sin embargo, me animo a decir que, en cuanto a esta formación considero que sobre el aspecto del rol docente no considero que tenga una formación completa, ya que pienso y de hecho no estaría en una posición segura de afirmar que en el aspecto didáctico de mi formación sea todo completo o la adecuada”(Alumno 1)

La cita precedente, es el inicio de un diario de itinerancia de un estudiante del quinto nivel de la carrera, que cursa la Didáctica Específica y Pasantía, en la universidad. La selección del

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

párrafo demuestra el sentir y vivir de los alumnos al momento de iniciar su práctica profesional o pasantías.

En esta primera reflexión, el alumno-pasante señala claramente que la formación docente que ha recibido, de acuerdo con el marco de referencia propuesto por Develay (1994) citado por Porlan y Rivero (1998) está centrada en la adquisición de los modos de razonar de la disciplina; en tanto que autores como Porlan y Rivero(1998), descartan el término usado por Develay y prefieren denominar modelo centrado en los contenidos profesionales (científicos y pedagógicos) vistos desde una perspectiva teórica. De acuerdo con Pérez Gómez (1992) citado por Porlan y Rivero (1998) es un modelo academicista tradicional, que pone el acento en el “proceso de transmisión de conocimientos”, que concibe al docente como un especialista en los contenidos disciplinares que los tiene que transmitir en clase, es enciclopedista, porque concibe un modelo de profesor, que se basa en la idea de cantidad de contenidos temáticos que se enseñan y aprendan los alumnos; cuanto mayor es la cantidad de conocimientos significa, no es sólo excelencia, sino es ser buen docente. De acuerdo con esta perspectiva, se considera que el buen docente es quien posee un dominio preciso de la disciplina en el sentido de manejar datos, hechos y fechas, que le permitirán transmitirlos fehacientemente a los alumnos; es decir, cuanto mayor conocimiento disciplinar posea un docente, podrá ejercer mejor su práctica profesional. Por lo tanto se considera que el ejercicio de la docencia pasa exclusivamente por el conocimiento de “la materia” que conlleva de manera inherente saber transmitirlo.

Por lo tanto, de acuerdo con este modelo centrado en la adquisición de los conocimientos, la concepción de enseñar, es

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

transmitir a otros (alumnos) para que aprendan los conocimientos, desarrollados de acuerdo con fundamentos científicos y lógicos preestablecidos y sólo deben memorizarlos. El dominio de la disciplina es la condición necesaria y suficiente en la formación docente, porque ésta determina su desempeño como buen profesor. Así, la perspectiva academicista no otorga valor relevante a la formación en el área pedagógica, porque al dominar a disciplina no se necesita ninguna otra formación para enseñarla.

Sin embargo, en algunos casos, los docentes pueden apelar a un modelo academicista pero comprensivo, lo que significa enseñar los procedimientos análisis y la efectividad de los resultados usados en la investigación, en este caso estaríamos ante un docente que conoce los contenidos, pero también, comprende y enseña la estructura epistemológica de su ciencia y las dimensiones didácticas (Shulman, 1989), (Porlan y Rivero, 1998, p.17). Es el caso de los aprendizajes logrados por el siguiente estudiante que se corrobora también en otros.

“Pero sobre todo ver como el profesor daba sus clases, qué decía, qué le gustaba, qué no, y de esa forma me iba formando; porque a veces nos explicaban, cómo se generaba el conocimiento en Historia”... (Alumno 3)

Otros diarios de itinerancia corroboran este pensamiento del estudiante registrado como tres. La alumna (identificada como dos) escribe:

“Es cierto que la formación que recibimos en la universidad es buena y muy diferente a la que podríamos obtener en otros lugares, pero la misma sólo se aboca a formar profesionales/especialistas en la disciplina, pero no así como docente; ya que esa formación recién la estoy obteniendo ahora. La afirmación que la formación recibida

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

no colmó mis expectativas, es justamente por eso, porque al día de hoy me considero una `especialista` o conocedora de la disciplina, pero aun no puedo llegar a afirmar que soy docente, porque todavía no encontré la forma, y tampoco en las materias del `área de formación docente` me orientaron a encontrar la manera de bajar mi formación disciplinar al aula y saber adecuarla a los alumnos”
(Alumna 2)

En el caso de estos dos primeros estudiantes, cuestionan la carencia del conocimiento situacional (Rockwell, 2000, p.34) que se estructura en torno al interés de conocer una situación o realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto (alumno-pasante). Es el contexto que rodea al practicante, es lo que está alrededor de él pero, que lo incluye también a él y se perfila en el conjunto de relaciones interpersonales que establecen.

El conocimiento situacional, conocimiento que, los alumnos-pasantes reclaman, es el conocimiento que no imparte el nivel superior, podríamos decir, que es el saber estar y actuar; es lo que se experimenta, lo que se vive, en otros niveles de enseñanza.

La realidad los supera, porque caen en la cuenta que todo lo que aprendieron, el bagaje de conocimientos académicos lo deben transponer (la transposición didáctica entra en juego y genera crisis), y deben lograr que un grupo de adolescentes, comprendan lo que enseñan, con el agravante de que aprendan.

Las instituciones de formación docente, no desconocen el campo laboral de sus egresados y establecen en sus planes de estudio, disciplinas que analizan específicamente la realidad del nivel secundario y cómo realizar la transposición didáctica de los conocimientos adquiridos durante la formación docente. Las materias que se ocupan de este campo son las

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

psicopedagógicas, que ofrecen y enseñan teorías sobre las características psicológicas de los adolescentes, sus conductas, cómo generan el conocimiento, cómo enseñar. Sin embargo la realidad escolar pasa a ser significativa al momento de ejercer la profesión, se presenta con características diferentes, porque el cúmulo de acciones que se generan en las interrelaciones personales son variadas y difieren de una institución a otra además, no todas están previstas por las teorías.

En el conocimiento situacional hay una ruptura epistemológica (Rockwell, 1982) con respecto al conocimiento científico académico que poseen los estudiantes universitarios y conlleva a la comprensión de la realidad.

La situación de enseñar la disciplina o la forma de presentar los contenidos de Historia, disciplina que la conocen perfectamente, es lo que falla, cómo transmitir los contenidos temáticos, o conceptuales genera dudas, porque es tal la cantidad de contenidos que poseen que se les dificulta realizar una selección de contenidos. Otro de los problemas que se le presenta a los principiantes es que, los Diseños curriculares determinan temáticas que no respetan la epistemología de la disciplina, como por ejemplo la inclusión de historia regional, inserta en el desarrollo de Historia moderna o contemporánea, generando anacronismos, porque se deben desarrollar temas sobre los pueblos nativos que no se corresponden sincrónicamente, con historia moderna o contemporánea. Los principiantes suman a esta situación curricular, referentes a las relaciones interpersonales alumno-alumno; alumnos-docente. Un diario relata:

"El principal problema, creo yo...que pudimos observar es que el contexto social de los alumnos muchas veces está azotado por el problema de las drogas, alcohol y la violencia, básicamente y

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

aunque nos cueste aceptar, es una realidad que, lamentablemente, lo sé por otros compañeros que ya están ejerciendo la docencia, nos castiga cada vez más!" (Alumno 6)

Esta carencia de conocimiento situacional es lo que reconocen estos estudiantes y los desconcierta provocando miedo, incertidumbres y dudas.

La estudiante número dos, continúa en su diario reflexionando, de la siguiente manera:

"La experiencia obtenida en la observación de clases en el nivel medio puedo llegar a decir que como necesidad, tengo muchas y todas o en su mayoría relacionadas a falta de conocimiento sobre el quehacer docente, mi vida después de la universidad resulta incierta a causa de la carencia de pasos a seguir una vez obtenido el título, cómo hacer para iniciarme en el mundo laboral" ... (Alumna 2)

Continuando con la lectura de las reflexiones de los estudiantes, el número tres inició su diario de itinerancia, de esta manera:

"De acuerdo a la experiencia en la facultad es muy poco lo que puedo rescatar o salvar de mi formación docente. Pero también debo aclarar que a esta altura de mi carrera lo que más me interesaba cuando cursé de 1° a 4° nivel era sacar materias, pero sobre todo ver como el profesor daba sus clases, qué decía, qué le gustaba, qué no, y de esa forma me iba formando.... Hago esta aclaración, porque en clase, había manifestado que recibí muy poco para mi formación como docente, fue más cargarnos de contenidos, afianzando de alguna manera esa idea de 'el profesor de historia lo sabe todo'.

Tal vez si busco en mis recuerdos algo en estos cuatro años de cursado debe haber para mi formación docente, ejemplo de docentes. Mientras tanto se pueden rescatar muy pequeñas cosas, que me parecen pocas si tengo en cuenta que en un futuro nosotros nos dedicaremos a la docencia."(Alumno 3)

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

En este último párrafo, el estudiante considera su formación como modelo centrado en proceso, porque considera que sus docentes le enseñaron los conocimientos disciplinares, pero también le ofrecieron las habilidades necesarias para enseñar. Esta interpretación se enmarcaría dentro del modelo academicista comprensivo, explicitado anteriormente. Si bien valora lo que le han brindado, considera que en relación a la cantidad de contenidos de Historia, lo aportado para ejercer la docencia es escaso.

Es interesante la autorreflexión de la estudiante número cuatro:

"El transcurso de estos años en la facultad fue de aprendizaje muy diverso. Si solamente considero lo estrictamente académico puedo decir que recibí una formación tanto en la especialidad de Historia y otra en la pedagógica. Si bien cada una de ellas pueden tener sus críticas, también de esas mismas críticas que fueron surgiendo en el transcurso de mi vida universitaria forman parte de mi formación. Siguiendo el concepto de formación de Ferry fue un proceso de transformación en mí para llegar a desempeñarme como docente. En esta transformación que se fue dando considero que todavía hay más para aprender y creo que a lo largo de mi vida voy a seguir aprendiendo, si bien anteriormente resalte (sic) la educación formal, también la vida en la universidad me marcó para ser una docente excelente." (Alumna 4)

En el análisis de este testimonio, rescatamos el valor que la estudiante le da a su formación y en ella, el papel que jugó su vida en la universidad. Reconoce que el conocimiento que se transmite, no es sólo académico, sino social, cultural; el conocimiento se transforma en la realidad del sujeto. La estudiante se aventura a proyectar su accionar fuera del ámbito universitario, es decir, como ella misma lo establece y cita a Ferry, reflexiona sobre su autoformación, con una predisposición a continuar formándose de acuerdo con el contexto que vivirá.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

En relación con el modelo centrado en procesos, transcribimos toda la primera parte del diario de la alumna, catalogada como número cinco:

“Personalmente considero que la facultad me brindó alto contenido disciplinar, que las diferentes materias de la carrera del profesorado en Historia, nos mostraron diferentes ópticas sobre la Historia y distintas formas de análisis. Generalmente toda esta formación apuntaba a una excelencia académica.

En lo que respecta a las materias pedagógicas que eran interdisciplinarias, al no ser específicas de nuestra disciplina; nos abrieron un espacio para el conocimiento del “mundo escolar”; pero tal vez no cumplieron con algunas expectativas que teníamos sobre las mismas, porque fue mucha teoría y poca práctica”... Recién con el cursado de esta cátedra pudimos ponernos en contacto el aspecto “cómo” (sic enseñar Historia; nos brinda espacios de reflexión constante sobre nuestros presupuestos y los pone en inevitables situaciones de toma de decisiones”. (Alumna 5)

En este caso, en parte sería un modelo centrado en procesos, consideramos en parte, porque como afirma la estudiante falta la práctica en el transcurso de la carrera, porque se ofrecen y analizan en teoría recursos para resolver problemas, pero los estudiantes no los experimentan. Para el autor Pérez Gómez (1992) citado por Porlan y Rivero (1998), sería la perspectiva técnica. Se corresponde con una imagen de la enseñanza como actividad rigurosa, es una ciencia aplicada que tiene como fin garantizar una enseñanza de calidad. Estaríamos ante un modelo en que predomina la racionalidad técnica, la teoría que profesan y teoría del uso: Schön, (1983) citado por Brockbank y McGill (2008) según la cual la teoría dirige la práctica. Práctica que se materializa en la “última materia que cursa: Didáctica Específica y Pasantía”, en que se concibe la necesidad de conocer la teoría, pero fundamentalmente cotejarla y llevarla a la realidad del aula.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Este modelo, se manifiesta, en el diario de itinerancia del alumno número seis, quien opinó de la siguiente manera:

“En cuanto a formación como docente a lo largo de la carrera me han dado una base sólida en lo disciplinar. En cuanto a lo práctico (es decir lo meramente relacionado con el ámbito de la docencia) me han brindado sólo algunas herramientas que son más que nada teóricas –como lo pedagógico y lo cognitivo del adolescente. Las teorías son muy importante, pero creo que cuando, nos introducimos en la práctica, o sea, el aula nos muestra una realidad totalmente diferente.

En cuanto al problema que yo veo es que muchas veces la teoría nos muestra una cosa, y que la realidad es completamente diferente. De la teoría considero que si bien nos sirve como marco de referencia, la propia práctica, en este caso las observaciones de clases, nos dan otro panorama, que en realidad viene a enriquecer quizás más de lo que podemos aprender en la teoría.” (Alumno 6)

En este caso, estaríamos ante la presencia de un modelo centrado en el análisis. Es decir, el aprendizaje cobra sentido cuando se vincula lo teórico con la capacidad de observar y analizar situaciones escolares a través de las observaciones de clases y de las discusiones sobre la realidad de cada una de las instituciones observadas, se realiza una aproximación a la realidad que los futuros docentes vivirán en su práctica profesional.

Se consideran modelos centrados en la reflexión, indagación e investigación profesional (Porlan y Rivero, 1998, p.16) son modelos que se trata de articular el saber o conocimiento formalizado (teórico) con el saber hacer y estar profesional, lo que Demailly (1991) citado por Porlan y Rivero (1998) denomina modelos interactivo reflexivo; sería un modelo práctico.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Con respecto a este último modelo, es el que reclaman los alumnos, porque como lo manifiestan en las narraciones de sus diarios, la relación teoría-práctica la vivencian recién en la última cátedra que cursan; es decir que transitaron cuatro años por la teoría y en un año deben llevar a la práctica el ejercicio de su formación a una realidad que desconocen. Así relatan en sus diarios las alumnas número siete y ocho:

“Considero que mi formación docente en la universidad fue bastante completa a nivel teórico, tanto en lo pedagógico específicamente como a lo disciplinar teniendo en cuenta los contenidos que voy a enseñar.

Sin embargo, creo que en las cuestiones prácticas, desde mi experiencia personal fue muy reducida y se limitó a la aplicación de la teoría a cuestiones formales e ideales muchas veces.

Considero que es necesario trabajar más sobre estrategias o situaciones que apunten a la realidad, aun cuando no implique la práctica en el aula directamente.

A pesar de que considero que la formación no es sólo producto de la carrera universitaria, creo que hubiese sido útil trabajar a lo largo de la carrera no sólo analizando casos en base a la teoría, sino en la elaboración de propuestas y estrategias tomando a la teoría como herramienta; tener en cuenta las ventajas y desventajas de cada propuesta, las posibilidades de aplicación, las necesidades, las distintas realidades que podemos llegar a enfrentar.” (Alumna 7)

En el diario de itinerancia de otra estudiante leemos:

“El problema que me planteo es que nunca trabajé con alumnos, puedo imaginarme como son o pensar en los alumnos de la clase observada que eran bastantes participativos, pero no puedo saber cómo serán en general en otras instituciones.

En cuanto a la formación creo que la cátedra Didáctica I, fue introductoria en muchos aspecto pero no fue suficiente para mi formación como docente, considero que en la cátedra didáctica y pasantía específica (sic) estamos conjugando nuestros conocimientos epistemológicos con los didácticos, que considero es lo que más me falta.” (Alumna 8)

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Los testimonios de los estudiantes del último nivel de la carrera del profesorado, manifiestan y fundamentan sus temores y cuestionan la formación que como Profesores en Historia han recibido; reconocen que culmina su carrera, pero se les dificulta el ejercicio de la profesión.

Las opiniones de los estudiantes, vertidas en el párrafo anterior, no es privativa de una cohorte porque, ellos mismos corroboran sus perspectivas de reflexiones, cuando entrevistan a los docentes en ejercicio -de los cursos en que realizaran la pasantía-, quienes les responden que vivieron momentos semejantes, en sus inicios, comentándoles sus recuerdos y temores, cuando se encontraron solos frente a un curso. De esta manera se, instala un imaginario sobre el ejercicio de la docencia que se adquiere sólo con la experiencia y que la teoría no colabora en la resolución de los problemas.

Conclusión para seguir pensando los desafíos de las primeras prácticas

Este trabajo con los estudiantes-pasantes, tuvo como propósito integrarlos en una investigación participativa para que en una tarea de análisis conjunto, exista un proceso de crítica y aportes al trayecto de formación que ofrece la institución. Se estableció como objetivos prioritarios propiciar la reflexión sobre: a) la autoformación; b) el espacio y c) el tiempo.

En el primer caso, como ciertos estudiantes reconocen que formarse es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, para lo cual se apela de la búsqueda de los medios, de medios que ofrecen las instituciones o bien que uno mismo se procura. Para lo cual se tomó el modelo de

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

formación centrado en el análisis, este modelo se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de las vivencias que experimenta, y que consiste en un trabajo de "desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad".

De esta manera los siguientes puntos el "espacio y tiempo de formación" encierran, en este momento final de la carrera, el movimiento relacional e interactivo entre el "espacio transicional" † y el "tiempo vivido" § El primero, permite reconocer y aceptar la diversidad, diferenciando lo imaginado, lo deseado y la realidad y, el segundo, a través de la experiencia grupal establecer los aportes de la subjetividad en relación con lo intersubjetivo (el grupo).

Esto significa, construir y reconstruir ese espacio y tiempo de la formación como momentos que generan cambios, para que alumnos- pasantes y el equipo de cátedra logren establecer nuevos planteos con sus respectivas propuestas de trabajo, como así también que seleccionen variables sobre la dinámica y los posibles resultados de las Prácticas de la Enseñanza. En esa selección se debe considerar lo manifiesto y lo subyacente o bien, las consecuencias previstas y no previstas.

Durante el proceso de reflexión y análisis que se propuso en la aplicación del plan de investigación se pretendió descubrir los

† Entendido desde la perspectiva de Winnicott como la "zona intermedia" de experiencia en la cual se construyen la realidad interior y la exterior, esta zona que va desde la apercepción a la percepción entre la incapacidad y aceptar la realidad y su capacidad creciente para ello...zona intermedia entre lo subjetivo y lo objetivo.

§ Entendido desde la perspectiva de J. Ardoino como el tiempo, como temporalidad como algo que ejerce una influencia fundadora., creativa que puede producir efectos de sentido más que efectos de fuerza clásicamente esperados.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

significados y las metas que perseguían los sujetos, para clarificar los procesos, objetivos y perspectivas implícitas en la acción, se trató de bosquejar ese accionar considerando el contexto social (los establecimientos, en los que realizarán las prácticas), lo cognitivo y lo emocional -como continente- para colaborar de manera conjunta, en las orientaciones que permitan modificar las prácticas arraigadas en el nivel, con propuestas innovadoras.

Considerado de esta manera, el espacio y tiempo de la formación (que entran en relación con el modelo centrado en el análisis y la autorreflexión) conllevan al análisis de las percepciones, ideologías, creencias, actitudes, teorías, que informan la práctica tanto desde la perspectiva didáctica (foco central del análisis, en la cátedra) como lo socio institucional. Esto es factible sólo si el trabajo se vuelve cooperativo, es decir que estén implicados docentes y alumnos trabajando juntos y tomando decisiones como equipo, logrando una adecuada relación "continente-contenido".

En otras palabras, el "espacio y tiempo de la formación", representan el continente para reflexionar, para hacer un retorno sobre uno mismo y, en relación con otros, analizando las propuestas y retomando la construcción de nuestras acciones: las prácticas de la enseñanza.

Existen otros conceptos, con los que se trabaja en forma continua son los de "reflexión y crítica", lograr un docente práctico-reflexivo y crítico, es decir, un docente que de acuerdo con los fines de la enseñanza planifica la acción, observa, analiza, reflexiona sobre su propia práctica para mejorarla y promueve en los alumnos las capacidades necesarias para

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

pensar y actuar críticamente, a partir de los contenidos específicos de la disciplina Historia.

Al convertirse en "autor" y "crítico" de sus propias prácticas Schön, (1983) citado por Brockbank y McGill, (2008) es posible que el alumno-practicante desarrolle su propuestas de enseñanza de acuerdo con fundamentos teóricos, que subyacen en las decisiones que toma; convirtiéndose en un investigador de su propio "desarrollo profesional".

De esta manera, la cátedra propuso a los alumnos practicantes que tomen como objeto de análisis y de investigación su propia formación y práctica de la enseñanza, para la comprensión de su entramado y dinámica y; apliquen las técnicas de la investigación educativa a su accionar profesional, durante el cursado de la asignatura y las pasantías.

Bibliografía

Biddle, B, Good, T y Goodson I. (2000). *La enseñanza y los Profesores. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Barcelona: Paidós. Vol. II y Vol. III.

Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Camilloni, A. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs.As: Paidós.

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires: Aique.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: F.C.E.

Fenstermacher, G. y Solti, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.

Fioriti, G. (2006). *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Joyce, B. y Weil, M. (2000). *Modelos de enseñanza*. España: Gedisa.

López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docentes ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Irma ROSSO y María T ALCALÁ *Desafíos de las primeras prácticas*

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M. J (comp), *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.

Montero, L. ((2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comp), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. (1992) Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comp), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Rockwell, E. (2015). *Experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España. Visor

Shulman, L. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Witrock, M. (comp), *La investigación de la enseñanza. Enfoques teorías y métodos I*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

La pregunta en el aprendizaje de la historia

Reseñas n° 15

*Víctor Salto*¹

[pág. 23 -50]

Recibido: 17/04/17

Aceptado: 02/06/17

ISSN N° 1668-8864L

Resumen

La pregunta cumple un papel importante en el aprendizaje. En el caso de la historia, favorece la indagación de informaciones y conocimientos sobre los procesos históricos, la construcción de diálogos con el pasado en relación a las propias experiencias de vida y la observación de indicadores posibles de aprendizaje sobre el pasado para la comprensión del presente en perspectiva de futuro. En otras palabras, la pregunta constituye un factor importante y movilizador en la construcción de conocimientos históricos.

En este artículo desarrollo una aproximación al lugar de la pregunta en el aprendizaje de la historia. Para ello, presento dos casos de práctica docente que entiendo nos permiten observar en parte la diversidad de preguntas que formulan estudiantes en las clases de historia. En particular, focalizando

¹ Profesor en historia en nivel secundario. Profesor formador en las cátedras de Didáctica General y Especial de la Historia y de Práctica Docente del profesorado en Historia (FACE - UNCo). Profesor formador en la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado en Enseñanza Primaria (FACE-UNCo). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales -mención historia- por la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue). Miembro de la APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales). victorsalto26@gmail.com

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

en ¿qué preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia? ¿para qué realizan sus preguntas? y ¿qué tipos de preguntas se pueden identificar en sus formulaciones? Aspectos que, tenidos en cuenta, pueden contribuir a una orientación más adecuada del aprendizaje de la historia escolar.

Palabras claves:

Pregunta, Aprendizaje, Historia, Práctica Docente.

Abstract

The question plays an important role in learning. In the case of history, it favors the investigation of information and knowledge about historical processes, the construction of dialogues with the past in relation to one's own life experiences, and the observation of possible indicators of learning about the past for the understanding of the present in perspective of future. In other words, the question is an important and mobilizing factor in the construction of historical knowledge.

In this article I develop an approximation to the place of the question in the learning of history. For this, I present two cases of teaching practice that I understand allow us to observe in part the diversity of questions asked by students in history classes. In particular, focusing on what do high school students ask in history classes? Why do they ask their questions? And what types of questions can be identified in their formulations? Aspects that, taken

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

into account, can contribute to a more adequate orientation of the learning of the school history.

Keywords:

Question, Learning, History, Teaching practice.

Reconocer el valor de la curiosidad en el aprendizaje de la historia

Indudablemente, cuando pensamos en el aprendizaje de la historia escolar debemos inscribir nuestras preocupaciones en el marco de una diversidad de mediaciones sociales, pedagógicas, epistemológicas, psicológicas, sociológicas, éticas y políticas. Las cuales dan cuenta de que ningún proceso de aprendizaje se da en el vacío. Y es en el contexto de esas mediaciones, cuyo abordaje en particular escapa al alcance de este escrito, en el que me interesa aquí pensar en el valor de la pregunta para el aprendizaje de la historia escolar.

Dicho esto, Paulo Freire y Antonio Faudez marcaban hace algunas décadas atrás el carácter profundamente democrático que tiene la pregunta en el aprendizaje. En su apuesta *por una pedagogía de la pregunta*, advertían que en la curiosidad se encuentra el comienzo de todo conocimiento. Y que vedar esta posibilidad nos limita como docentes a lo que Freire denominó un fenómeno de “castración de la curiosidad” (Freire P. y Faudez A., 2013, p.69).

Estas observaciones no solo nos permiten revisar el potencial de la pregunta en el aprendizaje histórico sino también las limitaciones de una enseñanza que no se responsabilice de las preguntas de los/las estudiantes como aspecto importante en sus procesos de construcción de conocimiento escolar. Por ello,

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

reconocer sus avances, sus problemas, y la importancia del diálogo con sus inquietudes, deben formar parte de una enseñanza que se permita interpelar por las inquietudes del estudiantado. Que reconozca en ellas una posibilidad de diálogo en pos de la construcción de conocimientos. Propiciadora de espacios de participación genuina de los/las estudiantes en dicho proceso de construcción en relación a los contenidos históricos que han de aprender. Y que estime sus inquietudes como condición necesaria para la construcción de todo conocimiento histórico escolar.

En esta línea, la preocupación no pasa entonces por una valoración de la pregunta o de la curiosidad en sí misma. Sino por subrayar su importancia en la elaboración de relaciones sobre hechos y experiencias orientados a permitir explicaciones y reflexiones posibles para la comprensión de los contenidos históricos. Así, su potencial estaría más en la acción que provoca -y a la que da comienzo- que en su simple enunciación. Aspecto que también indica algo fundamental para quién/es enseña/mos historia. Esto es, la necesaria realización de una reflexión previa sobre ¿qué es una pregunta?, ¿qué es preguntar? y ¿cómo saber preguntar? Todo ello pensado en relación a un saber específico como el histórico escolar.

Con respecto al primer aspecto, hemos de considerar que una pregunta es siempre *la formulación de un enunciado* destinado a conocer/comprender sobre algún fenómeno o hecho y obtener información al respecto. Implica la apertura a una posibilidad de conocimiento (Gadamer G. H., 2012) y una búsqueda sobre lo que no se sabe o bien sobre lo que aparece como carente de sentido y significado.

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

Así, un/a estudiante aprende a través de la pregunta no solo cuando sus búsquedas son respetadas y tenidas en cuenta. Sino también cuando es orientada/o a formular mejor sus preguntas en relación a los contenidos históricos que ha de aprender. Es decir, cuando es orientado en el saber qué preguntar. Aspecto que implica un *saber reformular aquello que indica su curiosidad* sobre algún fenómeno o dato de la realidad histórica en cuestión. Lo cual nos permite, además, reconocer indicadores sobre lo que hay detrás de las preguntas que se formulan sobre los temas en estudio. Es decir, en qué están pensando cuando formulan sus preguntas y poder orientar por ende en algunas precisiones sobre dichas formulaciones.

Este segundo aspecto es importante. Sobre todo porque saber formular sus curiosidades permite y “propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje” (Zuleta Araújo O., 2005, p.16). Marco en el que se puede tender a fortalecer su lugar en la construcción de conocimiento histórico escolar. Y en el que sus preguntas pueden potenciarse no solo hacia el aprendizaje de un saber sobre el pasado en sí sino también en relación al mundo que les toca vivir, a través de una apropiación constructiva y no de un mero voluntarismo cognitivo.

Ello nos involucra, finalmente, con el tercer aspecto en relación a la pregunta: al cómo saber preguntar. Lo cual implica orientar en un cómo establecer las mejores relaciones entre los saberes históricos abordados para la comprensión de la realidad social. Aspecto que pone en evidencia las contribuciones que el conocimiento histórico puede realizar para su formación ciudadana en la actualidad. Según este criterio, un/a profesor/a

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

ha de saber orientar en esa acción. Es decir, embarcarse en la aventura de orientar en el *saber formular esas preguntas esenciales* para la comprensión del presente histórico con perspectiva de futuro.

Es preciso reconocer que los surcos por los cuales se puede optar en dicha acción no son únicos y unilaterales. Sus orientaciones pueden ser diversas según el trabajo intelectual que se promueva y los conocimientos sobre los cuales se pretenden aprendizajes históricos (Aisenberg B., 2011). Pero en todos los casos su potencial estará orientado cuando las preguntas permitan el diálogo con otras preguntas, con respuestas posibles, y con las propias experiencias de vida de los/as estudiantes. Si ese trayecto es incompleto, la pregunta puede contribuir poco al aprendizaje histórico escolar.

Lo dicho hasta aquí nos relaciona con aquello que ineludiblemente puede ser del interés del estudiantado. Es decir, con sus propias inquietudes en determinadas situaciones de aprendizaje en las clases de historia escolar. Y sobre las cuales, en esta oportunidad, realizo una primera aproximación desde un doble lugar. Por un lado, como docente formador de estudiantes del profesorado en historia en situación de iniciales prácticas docentes de enseñanza. Por otro lado, como docente observador de esas situaciones de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar en escuelas de nivel medio de la región (Neuquén Capital).

Doble lugar que, mediado además por mi propia experiencia docente en el nivel escolar, moviliza la inquietud de observar el lugar y el valor de la pregunta en el aprendizaje de la historia en los actuales contextos. Y que en definitiva me ha orientado a dar cuenta de algunas experiencias y compartir algunas de sus

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

recurrencias a partir de casos concretos. El punto de partida de este trabajo estuvo entonces en aquella misma pregunta que me hiciera un practicante del profesorado en formación inicial antes del comienzo de las clases que debía desarrollar en el nivel secundario: *¿Qué debo saber sobre lo que preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia?* Abierto el abanico, sirva en tal caso esta primera aproximación a modo de respuestas provisorias y que aún considero abiertas a más indagaciones.

En este marco, me interesa focalizar en el análisis de las preguntas de los/las estudiantes en las clases de historia considerando que éstas ofrecen posibles indicadores de sus procesos de aproximación a los saberes históricos que se les enseñan. Con ello, realizar una reflexión sobre el contenido de sus preguntas y su lugar en el aprendizaje de la historia. Aspecto en el que, según los casos considerados, se destaca la relevancia de las preguntas en las relaciones que construyen sobre los contenidos históricos que deben aprender en relación a diferentes aspectos. Es decir, la existencia de preguntas que ofrecen indicadores de cómo el estudiantado construye -de modo explícito o implícito- conocimientos históricos estableciendo relaciones y diálogos desde su presente con un saber específico. Y que permiten pensar en cómo la enseñanza de la historia puede contribuir a la formación de una mirada crítica sobre la sociedad, a la formación ciudadana de los/las estudiantes, e incluso en ciertas posibilidades de transformación social.

En este horizonte, la enseñanza de la historia puede encontrar en la pregunta una posibilidad para potenciar el aprendizaje en la medida en que ésta favorece el aprender sobre cambios y continuidades de hechos y eventos históricos, el aprender a

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

ordenarlos temporalmente, y el aprender a identificar posibles causas, entre otros (Pagés J. y Santisteban A., 2008). Dimensiones a partir de las cuales se contribuye a orientar hacia la comprensión histórica de nuestro presente. Y junto con ello, formular una toma de posición y una lectura interpretativa autónoma del mundo y las realidades sociales en las que se vive, y de un pensamiento que permita reflexionar sobre lo *porvenir* (futuros posibles) (Funes A. G., 2011; Santisteban A., 2011 y 2013).

¿Qué preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia?

Una pregunta en la clase de historia no siempre puede encontrarse con respuestas esperadas. E incluso puede toparse fácilmente con algo de lo inesperado:

- Practicante docente: *Entonces ¿Quién debe proteger a niños y niñas?*
- Estudiante de secundario: *Los padres.*

Clase de historia a cargo de practicante del profesorado en un 1° año de secundario. (17-10-2014).

El ejemplo citado puede dar lugar a más de un diagnóstico. Sin embargo, quiero detenerme en un aspecto. La practicante docente interroga para avanzar y promover la asimilación de conocimientos que viene abordando en relación a cómo el Estado en Argentina debe hacerse responsable del cumplimiento de derechos. En particular, se plantea el ejemplo de los derechos de niños/as y adolescentes. Situación en la que, luego de avanzar en algunos conceptos referidos al tema, formula su pregunta y su estudiante de secundario responde. Indudablemente, la respuesta tiene lógica; aun cuando esa

Víctor SALTO La pregunta en el aprendizaje de la historia

respuesta no sea la “correcta” o esperada ante la formulación de su enunciado.

La situación, en definitiva, es ilustrativa de alguno de los aspectos que inicialmente apuntaba sobre el valor de la pregunta en el aprendizaje de la historia. No solo es un indicio de lo que nos podemos encontrar cuando el alcance de la pregunta se acota o solo es pensada desde la enseñanza. Sino de cómo esa limitación puede revisarse si la pregunta no solo es reconocida sino también promovida en el estudiantado para que aprenda historia. Y ello implica asumir el desafío de plantearnos ¿qué preguntas esperamos que se formulen sobre los contenidos históricos escolares que han de aprender?

En este sentido, desarrollo a continuación una descripción general de dos experiencias de práctica docente que considero nos permite ilustrar lo señalado hasta aquí. Las mismas fueron llevadas a cabo por estudiantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue-Argentina). Sobre ambos casos he realizado una selección de situaciones de enseñanza y de aprendizaje que nos permitan observar qué preguntan estudiantes de secundario. Y luego de ello, destacar en el último apartado de este trabajo algunos indicadores posibles devenidos de sus preguntas en relación a para qué preguntan y qué tipos de preguntas se formulan.

Sobre ambas experiencias de práctica docente realizaré referencias específicas a partir del nombre de los/las practicantes a cargo de las clases:

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

- **Caso 1: Lautaro y Lucas** (Curso 3° año Historia. CPEM n° 41. Ciclo lectivo: 2015).
- **Caso 2: Pablo y Micaela** (Curso 1° año Historia. Santa teresa de Jesús. Ciclo lectivo: 2016).⁵

Caso 1: Lautaro y Lucas (3° año Historia. CPEM n° 41. 2015)

La práctica docente de Lautaro y Lucas se desarrolló durante un lapso de nueve semanas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2015 y a partir de una secuencia didáctica destinada a un 3° año de Historia. El estudiantado de secundario debía aprender sobre contenidos de historia argentina en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. En particular, saberes relacionados a la formación y construcción definitiva de un Estado centralizado abordando el período 1880 a 1916. Ello en el marco de la inserción del país en el mercado mundial a partir de la consolidación del modelo económico agroexportador. El propósito general contemplaba el abordaje y análisis del período a partir de la observación de las desigualdades resultante de la conformación del modelo económico impulsado y sus efectos en la fragmentación de la sociedad de fines de siglo XIX.

Para ello, los contenidos que se les propusieron fueron organizados a partir de una idea básica: “Comprender la

⁵ Me refiero a estudiantes en formación y que hicieron sus prácticas iniciales como docentes, en un caso, en una escuela pública (Caso 1) y, en otro caso, en una escuela pública de gestión privada (Caso 2) de la ciudad de Neuquén capital. Estas escuelas son, respectivamente, el Centro Provincial de Enseñanza Media n° 41 y el colegio Santa Teresa de Jesús. Dichos estudiantes del profesorado realizaron sus prácticas durante los años 2015 (Caso 1) y 2016 (Caso 2), en el marco del cursado de la cátedra práctica docente. Dichas situaciones han sido reconstruidas a partir de las observaciones presenciales a mi cargo en las clases desarrolladas, de las secuencias didácticas planificadas por los/las practicantes, y las grabaciones de audio realizadas durante las mismas.

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

consolidación de un Estado en la Argentina de fines del siglo XIX, dilucidando su relación directa con la inserción al mercado mundial como un país agroexportador y las consecuencias que ello trajo, marcando el devenir posterior del país hasta la actualidad” (sic).

En este marco, la enseñanza de la historia se proyectó para un grupo de 25 estudiantes cuya presencia en la sucesión de clases fue variable. Se trataba de estudiantes de secundario, entre 15 y 17 años de edad, caracterizados por Lautaro y Lucas como un grupo heterogéneo, con una dinámica de trabajo acostumbrada a la participación, y cierta constancia en el cumplimiento y en la producción de las actividades propuestas en cada clase. Son estudiantes que asisten a una escuela pública ubicada en la periferia Este de la ciudad de Neuquén capital, provenientes de zonas aledañas a la misma y que transitan su tercer año con ciertas expectativas vinculadas predominantemente a la continuación de estudios superiores luego del secundario.

En el desarrollo de esta experiencia, el estudiantado de secundario aprendió sobre lo propuesto a partir de la utilización de una diversidad de recursos. Entre ellos, la explicación profesoral de Lautaro y Lucas, soportes audiovisuales (cortos de documentales y presentaciones en power points), mapas cartográficos, y fichas de textos de elaboración propia. En este marco, el desarrollo de toda la secuencia de clases se organizó justamente a partir de una pregunta organizadora. De modo que el estudiantado de secundario debía -una vez ya avanzado sobre gran parte de lo propuesto- elaborar respuestas posibles a: “¿por qué fue necesaria la construcción de un Estado en la Argentina de fines del s. XIX? Relacionar los siguientes conceptos: orden y progreso; modelo agroexportador; división

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

internacional del trabajo; sectores sociales (terratenientes, colonos, peones, etc.)". (sic).

En este contexto, las preguntas del estudiantado de secundario en la sucesión de las clases desarrolladas se vincularon a diferentes aspectos involucrados en el interrogante planteado. En particular, en relación a la/s respuesta/s a la/s que debían arribar. Sin embargo, sus elaboraciones estuvieron en general lejos de emparentarse con el despliegue de otros interrogantes. Por lo que sus elaboraciones se supeditaron casi con exclusividad a lo ofrecido y aprendido a partir de los recursos propuestos y no a puntos de vistas y argumentaciones propias.

Es decir, -según lo observado por Lautaro y Lucas en el marco de lo que fue su posterior reflexión sobre su propia práctica- la pregunta organizadora no permitió en este caso desafiar lo que se invitaba a pensar a partir de lo que se sabía (Siede I., 2010, p.272) (sic). Lo que había sucedido es que dicho interrogante había sido abandonado desde el mismo momento en que se avanzó *en un compendio de certezas, verdades y afirmaciones que parecían inexcusables*. Y que nos indican, de alguna manera, que no basta con el simple planteo de la pregunta para que ésta sea apropiada por los/las estudiantes como interrogante genuino y propio.

La situación planteada solo pudo revertirse cuando la pregunta del estudiantado de secundario fue estimulada a partir de cierto viraje en la metodología y las estrategias de enseñanza implementadas en las clases. Solo a partir de entonces sus preguntas tuvieron un lugar más destacado, permitiendo una aproximación más adecuada a los desafíos que se esperaba pudieran resolver.

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

Con respecto a ello, en el CUADRO 1 se ilustran algunas de las preguntas que fueron formulando en relación a algunos aspectos del contenido que debían aprender.

Curso: 3º B. Historia	
Tema: Argentina en el marco de la división internacional del trabajo de fines del s. XIX y principios del XX.	
1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de causas sobre diferentes aspectos del proceso abordado:	
Aspectos del contenido	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época.	✓ <i>Entonces, ¿una de las razones por las que se forma el mercado de trabajo fue que los trabajadores pasan del campo a la ciudad?</i> ✓ <i>¿El mercado se forma porque no se pagaba un salario formal?</i>
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de capitales.	✓ <i>¿La finalidad del mercado de capitales era solucionar el desempleo en el trabajo que había y la economía del país?</i> ✓ <i>¿Necesitaban más plata para pagarles a los inmigrantes?</i>
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de tierras.	✓ <i>Se forma ¿por qué se necesita expandir tierras?</i> ✓ <i>Se forma por qué ¿el Estado busca más ganancias al expandir tierras?</i>
2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:	
Aspectos del contenido	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época	✓ <i>¿El sindicato es donde un trabajador se queja?</i> ✓ <i>¿Cómo es lo de las relaciones de dependencia y explotación?</i>
3) Preguntas relacionadas a la búsqueda de comprobación de inferencias	

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

sobre lo que estaban aprendiendo:	
Aspectos del contenido	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
<p>➤ En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo.</p>	<p>✓ <i>El mercado de trabajo ¿es para obligar a los que no trabajan? ¿Hasta cuándo duró eso? ¿Ahora está el trabajo forzoso no?</i></p> <p>✓ <i>Con el mercado de trabajo ¿el Estado buscaba disciplinar la mano de obra?</i></p> <p>✓ <i>¿Si la mano de obra se iba a trabajar a otros lugares [piensa en el campo], el desempleo subía [piensa en las ciudades]?</i></p>
<p>➤ En relación a los vínculos económicos de Argentina con Gran Bretaña durante esta época.</p>	<p>✓ <i>¿Eso quiere decir que nuestra economía dependía de ellos, de lo que ellos pedían?</i></p>

CUADRO 1. Fuente: Elaboración propia. 2017.

Caso 2: Pablo y Micaela (1° año Historia. Santa Teresa de Jesús. 2016)

La práctica docente de Pablo y Micaela se desarrolló durante un lapso de cuatro semanas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2016 y a partir de una secuencia didáctica destinada a un 1° año en historia. El estudiantado de secundario debía aprender sobre contenidos de Historia Americana prehispánica. En particular, saberes relacionados a las “sociedades indígenas americanas prehispánicas”. Su organización contempló el abordaje de dichas sociedades: en su período formativo (Mesoamérica: Cultura Olmeca, Cultura Maya; América Andina: Cultura Chavín); período clásico (Mesoamérica: Cultura Teotihuacán, Cultura Monte Albán, Cultura Maya; América Andina: Cultura Moche, Cultura Nasca); y en su

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

período postclásico (Mesoamérica: Imperio Mexica; América Andina: Imperio Incaico).

Para ello, los contenidos propuestos se organizaron a partir de la siguiente idea básica: “el proceso de organización socioeconómico de las sociedades prehispánicas de América estuvo íntimamente ligado a la cosmovisión y creencias que las mismas presentaban” (sic).

En este marco, la enseñanza de la historia se proyectó para un grupo de 28 estudiantes de entre 13 y 14 años. Grupo caracterizado inicialmente por Pablo y Micaela por ser participativo en términos generales, aplicado en el cumplimiento de sus responsabilidades escolares (sobre todo en relación a la lectura previa de los textos sobre los cuales se le proponía trabajar en cada clase), y principalmente abierto a la interrogación permanente sobre los temas que esperaban aprender. Según textuales palabras de Pablo y Micaela, un grupo demandante de actividades e informaciones, e interesado en aprender y demostrar su capacidad de aprendizaje. Son estudiantes que asisten actualmente a una escuela pública de gestión privada ubicada en la periferia Este de la ciudad de Neuquén capital, provenientes de diferentes zonas y que se encuentran comenzando a transitar el nivel secundario con importantes expectativas en torno a lo que les puede ofrecer la formación escolar que se les brinda.

En este contexto, durante el desarrollo de esta experiencia los/las estudiantes de secundario aprendieron sobre los contenidos propuestos fundamentalmente a partir del uso de un texto escolar de lectura obligatoria⁶. En general, las preguntas

⁶ Se trata de un libro de texto escolar que los/las estudiantes de este curso ya estaban utilizando como lectura obligatoria con la profesora a cargo. El manual es una reconocida editorial en el

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

que desde la enseñanza se les planteó a los/las estudiantes de secundario giraron en torno a la búsqueda de respuestas meramente descriptivas y centradas en la identificación de información en el texto escolar. Lo cual permitió una relativa organización de datos sobre diferentes aspectos y dimensiones de las culturas abordadas. Sin embargo, no se promovieron interrogantes en relación a la posibilidad de poner en tensión esa información con las ideas que el estudiantado ya tenía o iba construyendo en el proceso de apropiación del tema. Lo cual en este caso marcó límites importantes para la problematización a partir de la cual, según se había propuesto, debían asimilar los contenidos.

Aun cuando esas características fueron recurrentes en la sucesión de las clases de Pablo y Micaela, las preguntas del estudiantado de secundario no estuvieron ausentes. Al respecto, algunas de ellas en el CUADRO 2 permiten ilustrar sus inquietudes en relación a diferentes aspectos del contenido.

		Curso: 1° B. Historia.	
		Tema: "Sociedades indígenas americanas prehispánicas".	
		1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de control sobre lo que se interpreta (principalmente sobre la información que les ofrece el libro de texto escolar):	
CASO 2	Aspectos del contenido	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?	
	➤ En relación a la ubicación cronológica de las culturas abordadas.	✓ <i>De la Cultura Moche, acá dice que están en el siglo II y VII, creo. Acá en el libro no me dice los años, ¿sería el año doscientos? ¿durante el periodo clásico?</i>	
	➤ En relación a la periodización	✓ <i>Yo tengo una duda igual: ¿Monte</i>	

país: AAVV. *Historia. Desde las primeras civilizaciones hasta el fin de la Edad Media*, Buenos Aires. Ed. Santillana en línea. 2015

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

de las culturas abordadas.	<i>Albán no está en el período formativo? porque yo lo tengo del 900 al 400ac. Lo dice el libro en la página 94. Y abajo dice que del 600 al 900 comienza la decadencia.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la ubicación espacial de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿En esa zona sería en la que estaba la Cultura Olmeca?</i> ✓ <i>¿Por todo México se había expandido el Imperio de los Aztecas?</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la organización económico social de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>En una parte del libro decía que le daban tierras pero que las tierras no eran de ellos sino que era de todo el pueblo y mientras más producían más tenían para comer todos. ¿Eso tiene que ver con el ayllu?</i> ✓ <i>Si los tributos se pagan en producción y trabajo: ¿y la mita?</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación al desarrollo técnico y arquitectónico de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Eran los esclavos los que construían, ellos estaban obligados a levantar los templos. Para eso estaban los esclavos. ¿No?</i>
2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:	
Aspectos del contenido	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la organización política de las culturas abordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>No entendí mucho eso de la Triple Alianza y lo del Imperio Mexica. ¿Cómo es? ¿Entonces el Imperio Azteca son esas tres ciudades que primero se juntan y luego se expanden?</i> ✓ <i>¿Cuál es la diferencia entre Imperio y Ciudad-estado?</i> ✓ <i>¿Esos estados eran teocráticos, no?</i>

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Es decir que teocracia tiene que ver con Dios y Gobierno, Dios y Poder?</i> ✓ <i>¿Los nobles son los que forman parte del gobierno?</i>
➤ En relación a la organización social de las culturas abordadas.	✓ <i>¿Qué es la estratificación social?</i>
➤ En relación a la organización económica de las culturas abordadas.	✓ <i>¿Qué significa tributar? ¿Qué es la reciprocidad?</i>
3) Preguntas relacionadas a la búsquedas de comprensión empática:	
Aspectos del contenido	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
➤ En relación al desarrollo técnico y arquitectónico de las culturas abordadas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Cómo hacían para hacer esos templos tan grandes si no tenían máquinas?</i> ✓ <i>¿De dónde sacaban esas piedras y cómo hacían para llevarlas para arriba?</i> ✓ <i>(En referencia a la misma pregunta interviene otro estudiante) ¡Los marcianos fueron esos, dicen que los marcianos ayudaron a los incas a cargarlas! ¿No? (Risas)</i>
➤ En relación a la organización económica de las culturas abordadas.	✓ <i>Cuando practicaban la agricultura de terrazas, ¿cómo hacían para transportar el agua desde abajo y regar las terrazas?</i>
➤ En relación a la organización y los vínculos sociopolíticos de las culturas abordadas.	✓ <i>¿Dice [se refiere al texto escolar] que se casaba con la hermana? ¿Cómo se va casar con la hermana? ¡Está loco!</i>

CUADRO 2. Fuente: Elaboración propia. 2017.

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

**¿Para qué preguntan y qué tipos de preguntas realizan?
Sobre algunas inquietudes devenidas del propio
aprendizaje de la historia escolar.**

Diferentes investigaciones didácticas han dado cuenta de la existencia de prácticas docentes rutinarias y que poco se relacionan con las inquietudes del estudiantado y con los problemas de la vida (Pagés J. 2011). Por ello, los casos 1 y 2 descriptos -estudiantes del profesorado en situación de práctica docente- no indican necesariamente una ausencia de experticia en el oficio en relación a los desafíos y dificultades que les plantean el qué y para qué preguntan estudiantes de secundario en sus clases de historia. Más bien, entiendo que nos permiten pensar en problemas comunes devenidos de la propia práctica de la disciplina escolar. Tanto para el campo de la formación inicial como para la formación continuada del profesorado.

Por otro lado, la descripción de ambos casos no pretende arribar a comparaciones entre sí sino a observar lo que de la práctica docente resulta como emergente del aprendizaje de la historia en relación a las preguntas que realizan estudiantes de secundario. En este marco, en ambos casos, podemos observar que mayormente sus preguntas se vinculan a la búsqueda de un saber específico. Y que ello se da, en gran parte, a partir de los recursos que se les ofrece (y la información que éstos les permiten disponer) como también de las representaciones que construyen sobre los diferentes temas históricos que deben aprender.

Si observamos la especificidad de sus preguntas podemos dar cuenta además de algunos emergentes en común y algunas diferenciaciones. En esto, los casos observados nos permiten aseverar que no todos/as preguntan sobre lo mismo. Sus

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

formulaciones presentan oscilaciones que de alguna manera permiten corroborar aquella inicial afirmación sobre los diversos surcos por los cuales se construyen y reconstruyen las preguntas en la clase de historia. Así, es posible pensar que éstas no serán las mismas cuando deben aprender -a partir de determinados recursos didácticos- a identificar una información (en un texto por ejemplo) que las que realizan cuando deben aprender a argumentar o establecer causas sobre un hecho a partir de esa información. Pero también, que sus preguntas varían en función de los desafíos que se les presenta al momento de abordar un contenido histórico.

Ello nos invita a observar que, en uno y otro caso, cuando preguntan lo hacen a partir de búsquedas siempre mediadas por la comprensión e interpretación que realizan sobre los contenidos históricos. Es decir, búsquedas sobre saberes específicos que siempre se despliegan en el marco de procesos de construcción de sentidos y significados que un/a estudiante pone en juego al momento de abordar lo que ha de aprender. Y que nos demanda reconocer entonces que esas búsquedas sobre los saberes históricos específicos, en todos los casos, son búsquedas de sentido e interpretación. Pero también, que en estas búsquedas de sentido e interpretación, construyen diferentes tipos de relaciones sobre y a partir de los contenidos que se le presentan. Y que en esas construcciones podemos identificar diferentes tipos de búsquedas en su proceso de aprendizaje de la historia. Las cuales considero resultan aportes importantes para pensar en el lugar y el valor que tienen sus preguntas en dicho proceso.

En este sentido, he identificado -según los casos descriptos y a partir de las inquietudes que ponen en juego- la construcción de diferentes tipos de preguntas y que he denominado como de

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

tipo conceptual, inferencial, causal, de control, y empáticas. Tipos que no necesariamente se expresan por igual en ambos casos pero que están presentes en cada clase de práctica docente en historia con más o menos notoriedad. Así, puedo notar que, tanto en el caso 1 como en el 2, se destacan preguntas de tipo conceptual. Casi con igual relevancia se puede notar la presencia de preguntas de tipo inferencial y de búsquedas causales sobre lo que deben aprender (caso 1). Como también la presencia de preguntas de control y de empatía (caso 2).

En segundo lugar, me parece importante reparar en el contenido o en lo que incluye cada tipo de pregunta. Es decir, en qué es lo que piensan y en qué demandan orientación cuando realizan preguntas de tipo conceptual, inferencial, causal, de control y empática. En este sentido, he elaborado el CUADRO 3 con el propósito de reflejar este aspecto de la pregunta en su aprendizaje de la historia retomando algunos de los ejemplos de los casos ya enunciados más arriba. En dicho cuadro ofrezco entonces una síntesis que intenta dar cuenta, en primer lugar, de lo que emerge o está implicado cuando realizaron cada tipo de pregunta. En segundo lugar, recuperar algunos ejemplos de enunciación que, en cada caso, expresan dicha implicación. En tercer lugar, de qué caso se trata en particular. Y, en cuarto lugar, incluye algunas contribuciones que el estudiantado de secundario puso de manifiesto en cada caso a través del tipo de preguntas que enunció. Es decir, para qué realizó y formuló implícitamente cada tipo de pregunta en las clases de cada practicante docente. Ya que la enunciación de toda pregunta, como afirmaba inicialmente, implica una búsqueda comprensiva, interpretativa e intencional sobre lo que ha de ser aprendido.

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

Así, las preguntas de *tipo conceptual* designan búsquedas relacionadas a una necesidad de precisión conceptual, en el marco de las relaciones que pusieron en juego entre sus ideas y los saberes que debían aprender. Aspecto importante sobre el que se demandó orientación para poder dotar de significado histórico y por ende comprender lo que debían aprender.

Las preguntas *inferenciales* designan aquellas búsquedas en las que expresaron lo que les daban a entender determinadas conceptualizaciones e informaciones que se les ofreció. Y cuyo propósito se destinaba a corroborar dichas inferencias que les iban surgiendo, en el marco de las tensiones suscitadas entre sus propias ideas y el proceso de asimilación que construían en relación a nuevos saberes, conceptos e informaciones sobre una experiencia histórica. Preguntas que implicaron, entonces, la necesidad de complementar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseían (Goodman K., 1982).

Las preguntas de *tipo causal* designan búsquedas en las que el estudiantado tendió a demandar orientaciones y/o corroboración sobre las relaciones causales que estaban pensando y estableciendo para poder identificar razones sobre un hecho o situación histórica. Es decir, para reconocer sus motivos y poder interpretarlos y comprenderlos de manera adecuada.

Las preguntas *de control* designan búsquedas en las que prevalecieron inquietudes centradas en poder establecer aclaraciones de ideas sobre lo sostenido por parte del profesorado en sus intervenciones como sobre los planteos propios. Búsquedas que considero en términos *de control* en la medida en que refiere a un “autocontrol sobre lo interpretado”

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

y que los/las estudiantes pusieron en juego con el propósito de garantizar una adecuada comprensión del contenido histórico que debían aprender. Su consecuencia inmediata, poder dar cuenta con más precisión de lo que estaban entendiendo sobre una situación o experiencia histórica abordada.

Finalmente, las preguntas de *empatía* designan aquellas búsquedas en las que prevalecieron relaciones y explicaciones posibles ante un hecho o situación histórica pero a partir de su posible involucramiento en ese hecho o situación. La identificación y ubicación en “el lugar de...” indicaron búsquedas cuyo propósito principal fue poder representarse ellos/as mismos/as en dichas situaciones y hechos. Implicó en algún aspecto cierto ejercicio de interpretación. Pero en este caso, aun habiendo interpretación, lo que prevaleció en este tipo de preguntas se vinculó más a lo imaginable si se estuviera “en lugar de...”, lo cual, como sabemos, puede favorecer u obstaculizar el entendimiento de un tema en particular.

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

¿Para qué preguntan estudiantes de secundario en las clases de historia?			
Preguntas	Implicancia	Caso	Ejemplo de enunciados
Conceptual es	Enunciados en los que expresan búsquedas sobre precisiones conceptuales en relación al contenido histórico escolar.	1	- "¿Cómo es lo de las relaciones de dependencia y explotación?"
		2	- "¿Cuál es la diferencia entre <i>Inmenia</i> y <i>Ciudad-estado</i> ?"
Inferenciales	Enunciados en los que expresan lo que les dan a entender determinados conceptos e informaciones ofrecidas.	1	- "El mercado de trabajo ¿es para obligar a los que no trabajan?"
Causales	Enunciados en los que expresan búsquedas de orientaciones y/o corroboración sobre las relaciones causales que piensan y establecen sobre el contenido histórico	1	- "Entonces, ¿una de las razones por las que se forma el mercado de trabajo fue que los trabajadores pasan del campo a la ciudad?"
De control	Enunciados en los que expresan búsquedas de aclaraciones de ideas sobre lo sostenido tanto por el profesorado como por sus propios planteos e interpretaciones.	2	- "¿En esa zona sería en la que estaba la <i>Cultura Olmeca</i> ?" "¿Por todo México se había expandido el Imperio de los <i>Aztecas</i> ?"
Empáticas	Enunciados en los que expresan (en primera o tercera persona, y en tiempo pasado o presente) una identificación y ubicación en "el lugar de..." los sujetos sociales en sus experiencias históricas.	2	- "¿Cómo hacían para hacer esos templos tan grandes si no tenían máquinas?" - "¿De dónde sacaban esas piedras y cómo hacían para llevarlas para arriba?"
			Preguntan para:
			Dotar de significado una experiencia, situación o hecho histórico.
			Corroborar inferencias y complementar información en relación a conceptos e ideas propias o ya asimiladas sobre una
			Poder identificar razones sobre un hecho o situación histórica.
			Autocontrol (garantizarse comprensiones adecuadas) sobre lo que se interpreta de una experiencia histórica.
			Entender y poder representarse una experiencia o evento histórico del pasado en relación a referencias con su presente.

CUADRO 3. Fuente: Elaboración propia. 2017.

Víctor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

Se puede observar entonces que, en sus enunciados, el estudiantado nos plantea búsquedas cuyo contenido es fundamental en el aprendizaje de un pensamiento histórico y crítico (Pagés J., 2009). Lo cual pone en relevancia la importancia del lugar que tiene la pregunta en su aprendizaje histórico.

En relación a este último aspecto quiero plantear una última consideración. Esta se vincula a la valoración que realizan de su propio aprendizaje de la historia. La enunciación de sus preguntas en cualquier momento de la clase de historia permite identificar para el profesorado las posibilidades que tienen de aprender lo que se les enseña. Y también sus expectativas respecto a los contenidos históricos escolares.

En este sentido me parece de suma importancia considerar las preguntas que formulan y su para qué las realizan, ya que estar atentos a lo que preguntan y poder comprender lo que están planteando permite y habilita una forma potente para articular lo que queremos enseñar con buena parte de sus estrategias de aprendizaje. Pero también porque, a través de ellas, permitimos al estudiantado ejercitar aquello que sus propias preguntas nos plantean: el diálogo epistémico que -a través de una pregunta- construyen de manera personal y colectiva con experiencias del pasado desde su presente. Sea a través de preguntas causales, conceptuales, inferenciales, de control o empáticas.

Para avanzar en este propósito, saber algo de las preguntas que realizan nos puede permitir entonces no solo un replanteamiento de las preguntas que les formulemos desde la enseñanza. Sino también poder colaborar en el enriquecimiento de algunas que, por ejemplo, se hicieron en los casos observados. He aquí su importancia. No hacerlo y destinarlas a

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

un lugar marginal nos mantiene en aquel lugar difícil que planteaba inicialmente en este escrito. Esto es, vedar la posibilidad de orientar en la construcción de significados sobre una experiencia u hecho histórico, en la posibilidad de conceptualizar una experiencia, de comprenderla e interpretarla dando cuenta de razones y formas de representación más precisas, de dialogar con sus inferencias y orientar en su corroboración o revisión, y de generar espacios de ejercicio de empatía histórica. Indicadores que -según los casos observados y las contribuciones que se pueden identificar en sus propias preguntas- se vinculan más de lo que pensamos con nuestros propósitos y con el sentido de aprender historia en la clase escolar. Quizás considerando que algunos de estos indicadores, podamos encaminar u orientar aprendizajes históricos más adecuados en términos de aproximaciones sucesivas y de construcción de conocimientos históricos escolares por parte de estudiantes de secundario.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2011). "Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia". *Reseñas de enseñanza de la historia*. N° 9. pp. 147-165 APEHUN. Córdoba: Alejandría Editorial.

Freire, P. y Faudez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, pp 1-224. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores. 1° ed.

Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos. En Pagés Joan y Santisteban Antoni *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les*

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

ciènciessocials. UAB, Servei de Publicacions. Documents 97. pp. 53-63.

Gadamer, G. H. (2012). *Verdad y método*, pp. 1-704. Ediciones Sígueme-Salamanca. 13ª edición.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro E. y Gómez Palacios M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*. N° 7, pp. 69-91. APEHUN. Córdoba: Alejandría Editorial.

Pagés, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales". *En Reseñas de Enseñanza de la historia*, N° 9, pp. 41-60. APEHUN. Córdoba: Alejandría Editorial.

Pagés, J. y Santisteban A. (2008) Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. En Jara Miguel A. (Comp.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Cap. IV, pp. 91-124. Neuquén: Educo.

Santisteban, A. (2011) Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AAVV *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, pp. 63-84. Madrid: Editorial Síntesis.

Santisteban, A. (2013). La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la

Victor SALTO *La pregunta en el aprendizaje de la historia*

ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la historia*, N° 11, pp. 187-213. APEHUN. Córdoba: Alejandría Editorial.

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 269-294. Buenos Aires: Ed. Aique.

Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, Vol. 9, n° 28, pp. 115-119 enero- marzo. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

Los saberes disciplinares: los posicionamientos teóricos sobre la Historia en la residencia y práctica docente¹

Reseñas n° 15

[pág. 51-64]

Recibido: 04/01/17

Aceptado: 28/04/17

ISSN-L N° 1668-8864

Matías Nicolás Druetta*

Resumen:

Este artículo indaga sobre los posicionamientos que asumen los estudiantes del Profesorado en Historia al elaborar una propuesta de enseñanza durante su residencia docente. Nos centramos en una de las dimensiones claves del *Pensar históricamente* (Pagès, 2009 y Santisteban, 2010): la explicación histórica. Particularmente, el modo en que se configuran en esta instancia el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento didáctico del contenido* (Shulman, 2005).

Entendemos que la historia como objeto de enseñanza responde a diferentes reposicionamientos desde los cuales los docentes resignificamos los saberes de la historia académica (Plá, 2005). Al pensar qué enseñar, cómo y para

¹ Este trabajo forma parte de algunos avances en el marco del Proyecto de Investigación "El campo de la enseñanza de la Historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba". Proyecto radicado en SECyT, UNC-CIFFyH, dirigido por la Lic. Susana Ferreyra y co-dirigido por Prof. Nancy Aquino.

*Profesor en Historia. Docente de nivel secundario en diversas modalidades. Profesor Adscripto a la cátedra "Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia", FFyH, Universidad Nacional de Córdoba. Investigador del proyecto "El campo de la enseñanza de la Historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba", CIFFyH, FFyH, UNC. matiasdruetta@hotmail.com

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

qué, los residentes ponen en juego enfoques teórico-metodológicos que sostendrán las propuestas de enseñanza. Pretendemos, por tanto, reconocer cuáles son las nociones teóricas o enfoques sobre el conocimiento histórico presentes en las propuestas de enseñanza de los futuros docentes, recuperando las narrativas elaboradas por los mismos en los informes finales de carrera.

Palabras clave:

Saberes, Enseñanza, Historiografía, Explicación histórica, Práctica docente.

Abstract:

This article investigates the positions assumed by the students of the Faculty in history when developing a proposal of education during their Teaching Residency. We focus on one of the key dimensions of the Historical thinking (Santisteban and Pagès, 1999 and 2008): the historic explanation. Particularly, the way in which it is configured in this instance the knowledge of contents and the didactical knowledge of contents (Shulman, 2005).

We understand that history as an object of teaching responds to different repositionings from which teachers give new meanings to knowledge from the academic history (Plá, 2005). When you think what to teach, how and for what, residents put into play theoretical-methodological approaches that will sustain the proposals of teaching.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

We therefore intend to recognize what are the theoretical notions or approaches on the historical knowledge present in the teaching proposals of the future teachers, recovering the narrations elaborated by the residents in the final reports of the race.

Keywords:

Knowledge, Teaching, Historiography, Historical explanation, Teaching practice.

I. Introducción

“Hay que insistir en que una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita”.

(González Maestro, 2001)

En este artículo realizamos un análisis reflexivo de los Informes Finales de carrera elaborados por los alumnos-residentes del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia del Profesorado en Historia (Universidad Nacional de Córdoba) -como producción analítica y reflexiva sobre sus propias prácticas-, con el objetivo de reconocer cuáles son las nociones teóricas o enfoques sobre el conocimiento histórico presentes en las propuestas de enseñanza de los futuros docentes.

Tomamos la categoría de “conocimiento base” (Shulman, 2005) como una herramienta teórica que habilita a pensar de qué modo está conformado el conjunto de saberes necesarios para el ejercicio de la docencia. Particularmente, nos interesa analizar el modo en que se configuran el *conocimiento del*

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

contenido y el *conocimiento didáctico del contenido* en la residencia docente. Es decir, indagar la vinculación de los conocimientos pedagógico-didácticos con los conocimientos disciplinares de la historia.

De acuerdo con Tardif (2009), los docentes ponen en juego una serie de saberes en su hacer cotidiano. Este autor define al *saber docente* como un saber plural, formado por una amalgama más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.

Por otro lado, para Pimenta (en Moura Silva, M. y Da Silva Malheiro, J., 2011), el saber de los docentes se fundamenta en la tríada: saberes de las áreas específicas (teóricos y científicos), saberes pedagógicos (referentes para trabajar los conocimientos en cuanto proceso de enseñanza, que se da en situaciones histórico-sociales y en espacios colectivos) y saberes de la experiencia (práctica acumulada de cada profesor, sujeta a análisis, confrontada con otras experiencias y con teorías).

Hacemos hincapié en los saberes del área específica -o saberes académicos- que se construyen durante la formación inicial de los futuros docentes en historia. Especialmente, la reformulación que realizan los practicantes al momento de pensar y seleccionar los contenidos que serán enseñados.

II. Sobre la historia escolar

Entendemos que no existe una única lectura del pasado que sea universalmente aceptada. La complejidad del saber histórico se expresa en una diversidad de perspectivas historiográficas que buscan interpretar y comprender los procesos. La historia como

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

objeto de enseñanza responde a diferentes reposicionamientos desde los cuales los docentes resignificamos los saberes de la historia académica (Plá, 2005).

Al pensar qué enseñar, cómo y para qué, los residentes ponen en juego enfoques teórico-metodológicos a partir de los cuales sostienen las propuestas de enseñanza. Pretendemos en ese sentido visibilizar las tensiones, acercamientos y/o distanciamientos entre los supuestos teóricos y las propuestas que los practicantes elaboran. Es decir, identificar cuáles son los paradigmas o escuelas historiográficas que están presentes, explícita o implícitamente, en sus Informes Finales de carrera, y recuperar las voces de los residentes en relación a la reflexión que realizan al respecto.

De esta cuestión desprendemos dos objetivos. En primer lugar, identificar cuáles son las nociones teóricas de la historia desde las cuales se posicionan los estudiantes avanzados. En segundo lugar, analizar las reflexiones sobre las propias propuestas de intervención didáctica elaboradas por ellos a los efectos de reconocer el balance crítico que realizan sobre el enfoque disciplinar que circula en las aulas.

La complejidad de la historia requiere dejar atrás la idea sobre la posibilidad de un conocimiento neutral, ya que lo que se investiga y lo que se enseña se realiza desde *una perspectiva*, que responde a ciertos intereses y entra en disputa con otros en contextos sociales diversos. En efecto, al investigar y al enseñar se recortan problemas, se seleccionan contenidos y se desechan muchos otros, siempre desde nuestro presente y desde un punto de vista particular.

Además, la práctica de enseñanza -en tanto *intervención intencionada*- se encuentra orientada por supuestos. Muchas

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

veces se trata de *supuestos subyacentes* (Sanjurjo y Vera, 1994) pues no se hacen explícitos, incluso hasta para quién los sostiene. Davini explica claramente las tensiones que pueden surgir en la relación entre la teoría y la acción:

“La teoría que informa a la acción toma dos formas. Una es la teoría elegida, que es lo que la persona explica como fundamento de lo que hace y está siempre gobernada por ciertos valores, concepciones e ideología, que dan el marco a las estrategias elegidas. La otra es la teoría en uso, que es la que el observador puede inferir como fundamento de la conducta cuando la observa. La teoría elegida y la teoría en uso no siempre coinciden.” (Davini, 2002, p.25).

Generalmente no somos conscientes de esta divergencia, pero los supuestos operan siendo nosotros conscientes o no de ello. La historia enseñada lleva implícita las concepciones epistemológicas de la historia investigada, de allí la importancia de objetivar y reflexionar sobre las propias concepciones teóricas, los supuestos desde los cuales pensamos la enseñanza del conocimiento histórico.

Plantear una propuesta de enseñanza coloca en primer plano los conocimientos y matrices de aprendizajes construidos en la trayectoria académica universitaria de los residentes, al momento de tener que definir un posicionamiento teórico-epistemológico sobre la historia, con el objetivo de ser revisado y reconstruido para la enseñanza. Asimismo, no se trata sólo de “modernizar” los contenidos, sino que es necesario deconstruir los esquemas subyacentes, para reconstruirlos nuevamente desde concepciones renovadas (G. Maestro, 1997).

III. La construcción del conocimiento histórico escolar por los practicantes

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

En nuestro análisis de los Informes Finales hacemos foco en las narraciones reflexivas sobre los posicionamientos historiográficos, así como en los mapas conceptuales que se utilizan para estructurar la propuesta, las grillas de clases y el material de lectura que elaboran los practicantes.

Queremos remarcar algunas recurrencias que visualizamos en el análisis. En primer lugar, hay un interés por trabajar a partir de marcos teóricos en los cuales es central la relación entre las estructuras y los agentes sociales, las coyunturas, los conflictos sociales, los acontecimientos, la circulación del poder, la multicausalidad, los cambios y las continuidades:

“Ante una realidad histórica compleja y en construcción continua, tomé en consideración los aportes del ‘estructurismo’, apelando a la existencia de una interrelación entre los individuos y las estructuras, considerando la acción y los actores en la dinámica histórica, el conjunto de relaciones, reglas y representaciones interdependientes entre las estructuras de la sociedad y la acción colectiva o individual” (Informe final 2015).

“Multicausalidad, cambio y permanencia, estructura y agencia, coyuntura y estructura, conflictividad han sido llevadas a las clases; han sido presentadas a los alumnos y han sido desarrolladas de manera pertinente” (Informe final 2013).

Por otro lado, un lugar importante en las propuestas lo tiene la dimensión política, desde los aportes de la Nueva Historia Política:

“A partir (...) de la temática a trabajar ‘el tiempo en la perspectiva estadocéntrica’ fue que consideré que dentro de las diversas corrientes historiográficas existentes, la Nueva Historia Política, era la que me brindaba las herramientas teóricas más pertinentes para construir la propuesta. Esta corriente permitía tener una concepción más amplia de la política, ya no reducida a la esfera de lo estatal

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

sino abarcando instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera social. La idea de la propuesta era, entonces, remitir más a “lo político” y a las tres grandes esferas a las que esto alude: el Estado, lo público y el poder, que a “la política”. (Informe Final 2015-b).

Pasa lo mismo con la dimensión económica:

“Se llevó adelante una propuesta de enseñanza donde el eje transversal se encontraba marcado por la presencia de grandes estructuras económicas que subsumían toda otra serie de procesos y acontecimientos valiosos y susceptibles de ser analizados y abordados por la enseñanza escolar para visualizar la capacidad de intervención que poseen los sujetos sociales en la praxis concreta.

(...) cabe remarcar la preeminencia que adquirió la dimensión económica por sobre las demás dimensiones del sistema de dominación colonial a la hora de abordar los contenidos en el aula.” (Informe Final 2016).

En un lugar secundario -cuando no ausente- se trabaja la dimensión cultural. Las percepciones, representaciones y significaciones que los agentes sociales tienen de los procesos aparecen como elementos escindidos de las demás dimensiones.

“(...) consideramos que el modo en cómo trabajamos estos casos puntuales (revuelta de Taki Ongoy, Tupac Amará II y otras más) fueron más bien puntos de entrada a la temática de la dominación cultural (...), por lo que estos hechos no se plantearon como un eje transversal (...).” (Informe Final 2016).

En tercer lugar, encontramos indicios acerca de los sentidos que otorgan los practicantes a la enseñanza de la historia en la escuela, sus concepciones sobre la disciplina y las dimensiones de la historia que consideran claves en la escuela secundaria:

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

"(...) uno de los motivos que justifican la enseñanza de la Historia es su capacidad para desarrollar actitudes socialmente tolerantes. Si como docentes logramos que los alumnos comprendan que la cultura, los valores, y los conceptos son construcciones históricas, propiciaremos miradas más comprensivas y críticas respecto de la otredad." (Informe Final 2013).

"(...) respecto al 'para qué' de la enseñanza de la historia, entendemos que ésta constituye una herramienta de suma utilidad para la formación de sujetos críticos, capaces de analizar la realidad para operar sobre ella y transformarla. Así, estudiar los procesos históricos permite desnaturalizar el orden existente, entendiéndolo como una construcción que puede ser modificada." (Informe Final 2015).

En las reflexiones de los residentes encontramos, en general, que las finalidades claves de la enseñanza de la historia tienen que ver con la formación del pensamiento crítico y de la conciencia histórica. Sin embargo, entendemos que las perspectivas de los futuros docentes son resultado de sus conocimientos disciplinares, sus creencias, su biografía escolar, su posición social y su contexto histórico, por lo que existen concepciones diferentes sobre la historia y las finalidades de su enseñanza, que se manifiestan en diferentes selecciones de contenidos y distintas maneras de enseñarlos.

Finalmente, encontramos en varios Informes una preocupación por analizar las dificultades en la instancia de la práctica para sostener los posicionamientos teóricos desde los que elaboran sus propuestas de intervención:

"(...) considero que en la propuesta como un todo, se procuró recurrir a un abordaje complejo de lo político, incorporando una diversidad de actores sociales desde sus particulares vínculos con el poder, en el sentido más amplio posible de 'lo político'.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

Sin embargo, si bien las clases mostraron fragmentos en que estos objetivos parecieron parcialmente cumplidos, siento que no se logró explicitar estos supuestos teóricos en el abordaje mismo de los contenidos de las clases, evitando que los alumnos construyeran nociones más complejas sobre la política y lo político.” (Informe Final 2013).

Reconocemos dos tipos de reflexiones por parte de los practicantes acerca de los enfoques teóricos que llevaron al aula. Algunos expresan haber sostenido su propuesta, disciplinar y didácticamente, entendiendo que el paso de la teoría a la acción se dio sin mayores dificultades. Otros, en cambio, visualizan tensiones o distanciamientos entre su propuesta inicial y sus clases. Manifiestan que, aunque buscaron presentar propuestas desde enfoques renovados, ante las dificultades de su primera experiencia, echaron mano de aquellas perspectivas más arraigadas en su biografía escolar. Según sus propios análisis, esto se explica por carencias en su formación inicial, que les dificultó poder construir una perspectiva teórico-epistemológica sólida.

La historia que se enseña no es la historia académica -la historia investigada-, sino que el contenido escolar constituye un nuevo producto cultural. Si bien es condición necesaria saber para enseñar, entendemos que no alcanza solamente con ser competente con el objeto. En este sentido, coincidimos con los residentes que plantean las carencias de la formación inicial, la cual -pese a focalizarse en lo disciplinar y dar poco margen a la formación pedagógica-didáctica- proporciona escasas herramientas de la lógica disciplinar al estudiante del profesorado, las cuales se tornan centrales para poder construir un posicionamiento sobre la historia propio y fundamentado.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

IV. A modo de conclusión

Nuestra intención en este artículo ha sido analizar de qué manera los futuros docentes construyen en las aulas el conocimiento histórico escolar, a partir de sus saberes sobre la disciplina y las finalidades que piensan para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Esta opción por determinado enfoque teórico y las concepciones sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, tienen un lugar muy importante en la práctica, ya que condicionan los modos de trabajar y construir los saberes históricos. Por ello realizamos un primer acercamiento en la investigación a las lógicas disciplinares presentes en la selección de contenidos. Sin embargo, tenemos presente que no es posible pensar un recorte del conocimiento histórico sin tener en cuenta su estrecha relación con el conocimiento didáctico del contenido puesto en juego en las propuestas de enseñanza.

Un conocimiento histórico escolar que no incorpora las tendencias, las discusiones y las reflexiones disciplinares corre el riesgo de transmitir una visión de la historia única, parcial, lineal, acrítica. Tomar los nuevos aportes que la disciplina histórica propone no implica pasar por alto el recorrido historiográfico y las contribuciones claves de la disciplina durante el siglo XX. Las nuevas historias no son necesariamente “superadoras” de la historiografía que la precedió. Esta última tiene, en la actualidad, un gran potencial siempre y cuando se realice un balance crítico de sus contribuciones educativas. La historia es un saber retrospectivo y a la vez un conocimiento situado, por lo que ninguna perspectiva debe ser considerada, por principio, superada sólo

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

por el hecho de ser anterior (o posterior) a otras (Barbieri, 2015).

De todas maneras sostenemos que cuando cambia la historia, cambia la forma de escribir la historia y debe cambiar también la enseñanza de la historia. El docente influye como sujeto enseñante de la disciplina, por lo que debe ser un transmisor activo entre la historiografía (y la universidad) y los alumnos. Es necesario extender el carácter crítico de los saberes históricos a la educación. La universidad y la educación secundaria no pueden permanecer ajenas a los cambios de la actualidad.

Notamos que luego de varios años de formación universitaria, los problemas para la transmisión en la instancia de práctica no son sólo didácticos (como conocer estrategias de enseñanza, pensar los contextos áulicos e institucionales, las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje). Son centralmente históricos: como conocer las distintas corrientes historiográficas, los conceptos centrales de la disciplina, la estructura conceptual del tiempo histórico, trabajar con casos, etcétera. Por tanto, es importante que los docentes realicen una apuesta por una vigilancia crítica de la propia construcción de saberes históricos que transmiten en sus propuestas de enseñanza.

Bibliografía

Barbieri, M. (2015). Historiografía y educación histórica: ¿senderos que se bifurcan? En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, núm. 13, pp. 9-31 Córdoba: Pueblo de la Toma.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

Davini, M. C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.

De Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. En *PolHis. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, núm. 8, pp. 9-26. Mar del Plata: UNMdP.

Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (comp.), *La formación docente en el Profesorado de Historia: un ámbito en conflicto*. Rosario: Homo Sapiens.

Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la historia enseñada). En *Clio & Asociados. La historia enseñada*, núm. 2, pp. 9-34. Santa Fe: UNL.

Moura Silva, M. G. y Da Silva Malheiro, J. M. (2011). Os saberes docentes para uma prática eficiente: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de matemática. En *Enciclopédia Biosfera*. Goiânia: Centro Científico Conhecer, vol. 7, núm. 13, pp. 1653-1663.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, núm. 7, pp. 69-91. Córdoba: Pueblo de la Toma.

Matías Nicolás DRUETTA *Los saberes disciplinares...*

Plá, S. (2005). *Pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés Editores.

Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados*, pp. 34-56. Mar del Plata, FaHCE. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesora*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-30. Granada: Universidad de Granada.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÈS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

**El programa de Ciencias Sociales del Movimiento de
Renovación Pedagógica “Rosa Sensat” de Barcelona: Una
Propuesta de historia diacrónica o de geo-historia.
Aportaciones argentinas**

Reseñas n° 15

[pág. 65 -91]

Recibido: 10/06/17

Aceptado: 30/06/17

ISSN-L N° 1668-8864

*Maria Ballbé Martínez**

Joan Pagès Blanch^δ

Resumen

En este artículo presentaremos las líneas generales de esta propuesta así como las razones y los referentes que creemos que están detrás de este enfoque. Nos interesa en particular destacar las aportaciones argentinas que están presentes en esta propuesta. El Grup de Ciències Socials tuvo su momento de mayor esplendor en torno a los últimos años de la dictadura franquista y los primeros años de la democracia aunque las repercusiones de su propuesta van más allá.

Palabras clave:

Propuesta curricular, historia diacrónica, geohistoria.

Abstract

* Licenciada en Historia por la Universitat Autònoma de Barcelona. Magister en Educació (especialidad Ciencias Sociales) y Doctoranda en Educació (Didáctica de las Ciencias Sociales) por la UAB. ballbe.maria@gmail.com

^δ Catedrático de Universidad. Didáctica de las Ciencias Sociales. Coordinador de GREDICS. Universitat Autònoma de Barcelona. Miembro del Grup de Ciències Socials de “Rosa Sensat”. joan.pages@uab.cat

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

In this article we will present the general lines of this proposal as well as the reasons and references that we believe are behind this approach. We are particularly interested in highlighting the Argentine contributions that are present in this proposal. The Grup de Ciències Socials had its moment of greatest splendor around the last years of the Franco dictatorship and the first years of democracy although the repercussions of its proposal go beyond.

Keywords:

Curricular proposal, diachronic history, geohistory.

“Para la juventud actual, la Historia sin un proyectarse hacia adelante es letra muerta. Solo interesan los procesos en tanto ayudan a interpretar la realidad actual, y en cuanto dejan entrever la posibilidad de un mundo futuro menos inestable y más feliz” (Bollo de Romay, P.; Lola B. Benzrihem, 1963. *La Historia en la escuela secundaria*, p.5)

Ideas como la expresada por estas autoras fueron uno de los faros que inspiró el trabajo y las propuestas curriculares del Grup de Ciències Socials de la Segona Etapa de Educació General Bàsica (EGB) del Movimiento de Renovación “Rosa Sensat” de Barcelona. En la actualidad, estamos indagando las razones por las que este grupo de docentes decidió, entre otras cosas, cambiar las prescripciones oficiales basadas en una historia cronológica clásica para esta etapa educativa (11/12-13/14 años) por una historia diacrónica, o un enfoque geo-histórico, en la que se relacionaban conocimientos históricos y geográficos, y de otras ciencias sociales. En este artículo presentaremos las líneas generales de esta propuesta así como

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

las razones y los referentes que creemos que están detrás de este enfoque. Nos interesa en particular destacar las aportaciones argentinas que están presentes en esta propuesta. El Grup de Ciències Socials tuvo su momento de mayor esplendor en torno a los últimos años de la dictadura franquista y los primeros años de la democracia aunque las repercusiones de su propuesta van más allá.

En este artículo presentaremos, en primer lugar, al Grup de Ciències Socials y sus propuestas curriculares más importantes. A continuación, nos centraremos en la propuesta de historia diacrónica o geohistoria y acabaremos señalando las principales aportaciones llegadas de Argentina e incorporadas a ella. Utilizaremos dos trabajos anteriores presentados en dos eventos (Ballbé, Pagès, 2016 y 2017).

1. El Grupo de Ciencias Sociales de Segunda Etapa de Educación General Básica de “Rosa Sensat”

“Rosa Sensat” es una organización de maestros y maestras que surgió en pleno franquismo para buscar un cambio radical a la escuela de la dictadura. Pretendió recuperar la tradición pedagógica catalana aniquilada después de la Guerra Civil e impulsar una escuela activa, democrática y catalana en sus contenidos y en su lengua. Esta organización dio prioridad a las didácticas en un momento en que el sistema educativo se estaba masificando y en el que, además, se imponían las áreas de conocimiento como alternativa a las disciplinas.

El Grupo de Ciencias Sociales de la Segunda Etapa de la Educación General Básica estaba formado por un grupo de maestras y maestros que, a raíz de la aprobación de la Ley General de Educación (LGE, 1970), primera y última ley de

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

educación franquista, pretendió renovar la enseñanza de la Geografía y de la Historia a través de sustituir el currículum oficial por currículos alternativos surgidos desde la práctica. La introducción de las áreas de conocimiento, y en concreto de la de Ciencias Sociales, fue el pretexto para pensar una enseñanza destinada a fomentar el espíritu crítico a partir del estudio de los problemas del mundo contemporáneo y de su pasado y para capacitar al alumnado a fin de poder participar en los procesos de gobierno del cambio.

El trabajo del Grupo de Ciencias Sociales de Rosa Sensat tenía distintos frentes. El fundamental fue la elaboración y la experimentación de un programa alternativo de Ciencias Sociales para la Segunda Etapa de la EGB (11/12 a 13/14). A esto se dedicaban exclusivamente las sesiones de trabajo de las tardes del martes de cada semana durante todo el curso. El segundo frente fue la autoformación, y la formación, docente del profesorado en activo. El trabajo realizado se daba a conocer en las Escuelas de Verano de los meses de julio y septiembre que tenían lugar en Catalunya y en otras comunidades españolas. Y hubo un tercer frente que fue la formación inicial de los y las futuras docentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Presentaremos, brevemente, dos de los proyectos curriculares realizados por el Grupo.

1.1. Un primer programa alternativo a la Ley General de Educación franquista de Ciencias Sociales para la Segunda Etapa de Educación General Básica (1975)

El primer programa alternativo elaborado por el grupo se presentó en la Escuela de Verano de 1975 (Grupo de Ciencias Sociales de Rosa Sensat, 1975). El programa mantenía la división entre geografía e historia. La historia tenía la

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

estructura cronológica del programa oficial, pero introducía saberes y habilidades para que el alumnado descubriera su valor educativo. El saber histórico estaba construido en torno a dos aspectos fundamentales: la lucha de clases y la reivindicación de la historia de Cataluña, frente a una historia de España homogénea y centralista, positivista, en la que sólo figuraban los hechos políticos y personajes supuestamente relevantes.

En esta propuesta se reflejaba una preocupación por introducir el enfoque marxista en las Ciencias Sociales escolares. Se propuso una enseñanza de la historia basada en los modos de producción. Esta opción condujo a subordinar el aprendizaje al saber y a sobrecargar de contenidos una programación ya de por sí muy cargada (Pagès, 2015).

Estos fueron sus principales temas:

Curso	Temas
6° (11-12 años)	El origen del hombre y la evolución de la sociedad neolítica. Las sociedades esclavistas. La sociedad feudal: características socio-políticas-económicas de España. El feudalismo en Cataluña. Expansión urbana en la Baja Edad Media. El capitalismo mercantil.
7° (12-13 años)	La transición del feudalismo al capitalismo: la Edad Moderna. La población entre los siglos XVI-XVIII. Situación económica: agricultura/industria. La sociedad estamental. La monarquía absoluta. Pensamiento, ciencia, cultura y religión en la Edad Moderna.
8° (13-14 años)	El mundo contemporáneo. La industrialización y la evolución del capitalismo. La época del imperialismo. La intervención del Estado en la economía capitalista y la hegemonía de los bloques dominantes (Los EEUU y la URSS)

Este enfoque estaba bastante alejado de las posibilidades del alumnado de la etapa y subordinaba el contenido a las actividades de enseñanza y aprendizaje como puede comprobarse en el tratamiento dado, por ejemplo, en el tema de las sociedades esclavistas en 6° de EGB (Pagès, 1976). Por esta

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

razón, el grupo empezó a buscar alternativas más acordes con los supuestos teóricos de la escuela activa.

1.2. El segundo programa alternativo: enfoque geo-histórico, temático o diacrónico (1981)

En el curso 1975-1976 se revisó la anterior propuesta y se elaboró una nueva (Casas, Janer, Pagès, 1978). Esta fue publicada en 1981 y en ella se reflejaba una mayor preocupación didáctica y pedagógica. La nueva propuesta mantuvo la separación entre geografía e historia en 6º de EGB ya que se consideraba que este curso debía relacionarse con 5º y debía formar un ciclo propio. En 7º y 8º se apostó por un enfoque interdisciplinar, de naturaleza temática y geo-histórica. En los temas de 7º y 8º se estudiaba la actualidad y la evolución histórica integrando en la relación espacio-tiempo los diferentes conceptos de las Ciencias Sociales.

La programación fue presentada como un material para ser experimentado en la escuela y para ser modificado, retocado y ampliado con las sugerencias de los maestros y de las maestras que lo quisieran usar (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1981). La propuesta pretendía (Grup de Ciències Socials de “Rosa Sensat”, 1981):

- a) La adecuación y adaptación de los contenidos y de los trabajos a las posibilidades intelectuales de los chicos y de las chicas a quienes van dirigidos.
- b) Partir del medio, es decir, de la realidad más próxima a los chicos y las chicas. Se partía de lo más próximo y concreto para ir hacia lo más lejano y abstracto porque se creía que se ajustaba más a las posibilidades intelectuales de los y las estudiantes de esta etapa educativa. Además, se consideraba

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÈS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

- fundamental una enseñanza destinada a conocer y amar a su país.
- c) Relacionar la Geografía y la Historia intentando hacer “Ciencias Sociales”. Se pretendía que los chicos y las chicas entendieran globalmente el mundo en el que vivían y su relación con el pasado. Se relacionaba la problemática actual con su evolución histórica, se ayudaba a los y las estudiantes a entender el sentido de la Historia y a comprender la sociedad en la que viven. Se trataba de estudiar la sociedad a partir de saber cuántas personas la forman, dónde y cómo viven, qué hacen, cómo se organizan y cómo piensan. Se intentaba mostrar una imagen de la sociedad global, y partir de unas preguntas que sirviesen tanto para la enseñanza de la geografía como de la historia. Por este motivo se proponía un estudio geográfico e histórico experimental y analítico, en vez de uno solamente descriptivo.
 - d) Adquirir una metodología de trabajo y dar las técnicas suficientes para poder continuar estudiando y trabajando con autonomía. El grupo era partidario de una metodología de trabajo basado en el descubrimiento, el trabajo de campo y la pequeña investigación. Pretendía ser un ejemplo de pedagogía activa. La metodología implicaba una adaptación de los programas a la realidad de cada escuela, y esto requería un buen conocimiento del medio.

Los objetivos orientaron la selección de los contenidos, y nos reflejan el interés del Grupo por las causas socio-económicas y no por los hechos políticos ni por las “grandes personalidades de la historia”. Los contenidos del pasado son seleccionados con la finalidad de entender el presente y la problemática de la sociedad de los chicos y de las chicas. Pero no se limitan a entender la actualidad, sino que incluso se introduce el futuro. El programa diferenciaba claramente el 6º curso -que ya se concebía como parte de un futuro ciclo con 5º de EGB- de los de 7º y 8º. La división en geografía e historia se mantenía en 6º,

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

mientras que en 7° y 8° el enfoque era claramente geo-histórico. El contenido de estos dos últimos cursos era el siguiente:

-Séptimo de EGB. El programa para este curso se centraba en las actividades económicas fundamentales del ser humano a lo largo de la historia. Se profundiza en la Edad Media y la moderna, y en la comparación con la actualidad. Se insiste en aspectos como: el tipo de producción, los usos, las formas de vida y la organización del trabajo. El planteamiento de los temas desde un punto de vista económico permitía todas las incursiones que se quisieran a la sociedad que no se presentaba como una realidad previamente delimitada.

-Octavo de EGB. Se estudiaban los cambios producidos en el mundo contemporáneo analizando los aspectos socio-económicos. Se buscaba que los y las estudiantes fueran capaces de analizar los elementos que conforman un cambio histórico y que son presentes en cualquier época. Se empezaba por la demografía y progresivamente se iban incorporando al análisis temas cada vez más abstractos, confrontándolos con la realidad. Estos temas giran alrededor de la industrialización y sus implicaciones sociales y políticas.

Los objetivos se concretaban más en 8° curso de EGB –el último entonces de la escuela obligatoria. Se afirmaba que se pretendía: potenciar la participación ciudadana ahora y en el futuro de cara a la conservación o transformación del medio, suministrar los elementos teóricos necesarios para la formación en el alumnado de una consciencia cívica y política que les permita gradualmente analizar su entorno y saber caracterizar cualquier situación política a partir del uso de estos elementos, y finalmente, saber valorar la lucha que durante el

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

franquismo se llevó a cabo para recuperar el autogobierno y a las instituciones políticas catalanas.

El papel que adoptaba el profesor era de guía, orientador y consultor. Tenía que facilitar el material siempre y cuando los y las estudiantes no pudieran encontrarlo por sí solos.

Y para esto era necesaria una buena selección de los contenidos que respondieran a los objetivos conceptuales y metodológicos fijados.

Además de estos dos programas miembros del Grupo participaron, junto con otras personas, en la elaboración del programa de Educación Cívica de "Rosa Sensat" (Pagès, J. et al. 1981; ed. en castellano, 1984). Este programa estaba pensado para toda la enseñanza obligatoria, incluyendo la educación infantil, y estaba destinado a la educación democrática del alumnado de la escuela catalana. Los programas generales de Ciencias sociales se completaban con otros materiales curriculares de apoyo a los mismos o para profundizar en aspectos concretos a través de materiales curriculares alternativos. La producción fue amplia y heterogénea. En parte, estuvo en función de las disponibilidades y de los intereses de los y de las docentes que componían el grupo y de quienes tenían la responsabilidad del mismo. Citaremos brevemente tres trabajos como ejemplos de estas actividades y de las intenciones del grupo. En primer lugar, un trabajo de historia reciente sobre el período que incluía II República, Guerra Civil y primeros años de la dictadura franquista -Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat. 1976. *Espanya 1931-1945*. Barcelona. Rosa Sensat. En segundo lugar, un trabajo sobre la evolución política de Catalunya dedicado a recuperar una historia que el franquismo

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

había escondido y negado (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat [Colomer, L.; Freixenet, D.; Janer, O.; Pagès, J.; Roig, A. M^a.] 1977. *Autonomia i institucions autonòmiques a la Història de Catalunya (material documental i didàctic per treballar a l'escola)*. Barcelona. Congrés de Cultura Catalana). Y, finalmente, un dossier sobre la evolució econòmica y social de los siglos XIX y XX (Janer, O; Pagès, J. 1980. *L'estudi de la societat. Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX*. Barcelona. Rosa Sensat. Col·lecció Dossiers n° 11).

1. Los referentes teóricos de la propuesta curricular de Ciencias Sociales de 7º y 8º de EGB de “Rosa Sensat”

La opción por un planteamiento geo-histórico se inspiró fundamentalmente en las características de la historia diacrónica y en los planteamientos sobre la enseñanza de las ciencias sociales de la Escuela Nueva y de autores que apostaban por una profunda renovación de estas enseñanzas. Hemos identificado ideas procedentes de Dewey (1985) sobre el significado de la enseñanza de la historia y de la geografía, de la propuesta de Cousinet (1950) sobre la historia de las cosas o de la de Jeffrey (1959) sobre las líneas de desarrollo. También de autores belgas y franceses como Van Santbergen (1971), Hodeige (1981) y Marbeau et al. (1974) que apuestan por la historia diacrónica o de autores británicos como Chaffer, J., Taylor, L. (1975) que, en su trabajo, presentan distintos proyectos diacrónicos. También aparecen ideas cercanas a las nuevas concepciones de la geografía radical y, en particular, de las propuestas educativas de Stopani (1978) y, por supuesto, de las nuevas concepciones historiográficas vinculadas a la nueva

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

historia y a la temporalidad impulsada por Braudel (por ejemplo, 1968).

Hemos podido, además, contrastar este programa con dos proyectos innovadores realizados entre mediados de los años sesenta y principios de los setenta bajo los auspicios de los gobiernos de Francia y de la Bélgica francófona. En el caso de la Bélgica francófona la propuesta de Historia temática o diacrónica formaba parte del programa de *Initiation à la vie. Programme provisoire. Enseignement Secondaire. Premier degré*. Bruxelles, 1971. Este grado correspondía al alumnado comprendido entre los 11-12 y los 13-14 años. En Francia, el enfoque temático o diacrónico formaba parte de la enseñanza experimental de las Ciencias Humanas en el ciclo de observación francés (6° y 5°) en los primeros años setenta (Marbeau, L. ed. 1974).

En la propuesta experimental francesa, la apuesta por un enfoque temático o diacrónico tenía relación con la democratización del sistema educativo francés –y, por tanto, su masificación– la cual, en opinión de Marbeau et al. (1974) modifica las condiciones de la enseñanza de las disciplinas sociales: “Il n’est plus possible de s’appuyer sur une culture dont le milieu familial serait le dispensateur. Par contre, la télévision apporte désormais aux enfants un flot d’informations intéressantes, mais inorganisées» (p. 58).

El acceso a la enseñanza secundaria de un alumnado procedente de la clase obrera o del mundo rural era un poderoso argumento frente a quienes seguían pensando que había que formar a todo el alumnado como antes. Por su parte, Maggy Hodeige (1981, p.9) señalaba que una de sus principales aportaciones es que se parte del presente y se

Maria BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

recurre continuamente a él y su aproximación concreta a problemas económicos y sociales “en raison du développement psychoaffectif des adolescents”. Van Santbergen (1971, p.13), por su parte, considera que este enfoque ha de estar “en fonction d’un avenir en constante mutation”.

Sin embargo, la importancia del método diacrónico se basa fundamentalmente en su enfoque educativo y didáctico y se relacionan básicamente con la selección del contenido, la enseñanza de la temporalidad histórica y la metodología.

La concepción de la historia, y por supuesto de la geografía, que está detrás de este enfoque era radicalmente distinta de la historia positivista, política y factual y de la geografía regional predominante en casi todos los currículos europeos de la época. Para Van Santbergen la finalidad última de este enfoque era conseguir que los chicos y las chicas comprendieran la complejidad de la vida y para ello tenían que aprender a analizar los hechos, a comprender las relaciones entre las diversas fuerzas en acción. El método temático presentaba “une vraie histoire générale et a une réelle histoire universelle”, con la que se les pretendía “sensibiliser en usant de la *méthode inductive* appuyée sur les faits les plus directement perceptibles du concret, en pratiquant la critique comparative et le raisonnement par analogie» (Van Santbergen, 1971, p. 14). El método era consecuente con los principios de la escuela activa.

El contenido seleccionado permitía establecer continuas relaciones entre el pasado y el presente, ofrecía una mejor estructuración del tiempo histórico y de la evolución de un problema o de un aspecto humano concreto desde sus orígenes a la actualidad permitiendo al alumnado descubrir la existencia de distintos ritmos evolutivos y de distintas duraciones.

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

Fomentaba, además, las comparaciones entre grupos humanos y se acercaba a los supuestos de la historia total y de la geografía humana.

Se apostaba por un contenido cercano a los problemas de la cotidianidad y de todos los hombres y mujeres del presente y del pasado, a la cultura material relacionada con las necesidades humanas. Se pretendía partir de lo concreto y cercano temporalmente para avanzar hacia lo complejo, lo abstracto y lo distante en el tiempo y en el espacio. Se trabajaba con todo tipo de fuentes históricas. Veamos, como ejemplo, los temas propuestos en el programa belga, bastante parecidos a los propuestos por el Grup de "Rosa Sensat".

El hombre asegura su subsistencia: 1) La alimentación; 2) El hábitat; 3) La vida, la salud y la forma física.

El hombre trabaja: 1) La agricultura; 2) La fabricación; 3) El comercio, las comunicaciones, los desplazamientos.

El hombre y sus relaciones con los otros: 1) Problemas de la instrucción, 2) El hombre vive en sociedad (en el medio rural, en el medio urbano, en el Estado), 3) El hombre, sus derechos y sus deberes.

El hombre y los placeres ("les loisirs").

Esta forma de selección prefiere, como señalaron Chaffer y Taylor (1975), los contenidos por problemas a los contenidos por períodos o lugares. O prefiere, como señaló Sauvain (1975) en su Album de Ciencias Humanas Integradas, los aspectos más importantes de la actividad humana a los contenidos que se limitan al estudio descriptivo del propio país y de su pasado.

2. Las aportaciones argentinas a la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales de la Segunda Etapa de Educación General Básica de “Rosa Sensat”

En el programa publicado en 1981, aunque desarrollado unos años antes y presentado al profesorado en la Escuela de Verano de 1980, no figuraban explícitamente los referentes teóricos utilizados por el Grupo de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat”. En consecuencia, no se explicitan en ningún lugar. En la introducción aparecen unas líneas generales, como ya se ha dicho anteriormente, pero no se cita a ninguno de los autores o autoras europeas o americanas que se tuvieron presentes en el diseño del programa.

La secuencia por la que se optó en 7º y en 8º se inspiró en los trabajos ya citados en el apartado anterior, pero también en otros. Y entre ellos, en las obras de dos autoras argentinas: de María Teresa Nidelcoff (1975) y de Susana Simián de Molinas (1970).

Las aportaciones de Nidelcoff en su trabajo sobre *La escuela y la comprensión de la realidad*, fueron básicamente dos. La primera se relacionaba con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Nidelcoff tenía muy claras las ideas al respecto. Eran muy próximas a las que tenía el Grupo pero las ayudó a reforzar al poner el énfasis en el valor de la comprensión de la realidad para su intervención consciente en ella. La segunda aportación se relaciona con la organización de los contenidos.

Nidelcoff se preguntaba cuál era el papel del maestro o de la maestra “junto a este ser que crece” (p.5) y afirmaba que

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

consistía en “ayudar a los chicos a: VER, COMPRENDER la realidad; EXPRESAR la realidad, EXPRESARSE, y DESCUBRIR, ASUMIR la responsabilidad de ser elemento de cambio en la realidad” (p.6). Añadía: “crecer significa ir paulatinamente ubicándose con lucidez, en el tiempo y en las circunstancias en las que se vive, para llegar a ser verdaderamente hombre, es decir: sujeto capaz de crear y de transformar la realidad, en comunión con sus iguales (1975, p.6). Es evidente que estas palabras fueron, implícita o explícitamente compartidas por el Grupo. También lo fueron otras palabras con las que completaba su reflexión inicial: “Es interesante (...) que aunque haya que ajustarse a ciertas exigencias exteriores, los chicos no perciban un parcelamiento de la realidad humana, una división en áreas incommunicables, sino que fundamentalmente tomen conciencia que sólo se trata de cómo los hombres viven y actúan...” (p.7).

Por tanto, unas finalidades destinadas a comprender para actuar y una comprensión de la realidad más global que la presentada por los enfoques disciplinares clásicos. Ubica esta comprensión en los dos ejes vertebradores del saber histórico y geográfico y presenta su propuesta organizada en cuatro ámbitos: “Los hombres de nuestro lugar”, “Los hombres de nuestro tiempo”, “Los hombres de otros lugares” y “Los hombres de otros tiempos”.

Ciertamente, hay una identificación entre el saber geográfico y el saber histórico en estos cuatro ámbitos. Pero en la presentación de cada uno de ellos, señalaba aquellos aspectos de otras disciplinas -sociales o no- que deberían considerarse. Así, en “Los hombres de nuestro lugar” que identifica con el “estudio del medio” afirmaba que “en un trabajo de este tipo desaparece la consideración de asinaturas. Si bien las

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

actividades a realizar están sobre todo vinculadas a la Geografía, los chicos trabajan también en muchos otros campos” (p.13) como, por ejemplo, Historia, Educación Cívica, Ciencias elementales, Lenguaje o Expresión gráfica o pictórica.

La preocupación a la que Nidelcoff quería dar salida con su propuesta quedaba bien patente en el ámbito “Los hombres de nuestro tiempo” cuando afirmaba: “ayudar a los niños a tomar conciencia del aquí y ahora en el que están llamados a crear y expresarse, pasa a ser no sólo la tarea fundamental de la escuela, sino lo que la justifica como institución”. Remata estas ideas con las palabras siguientes: “En una sociedad que realmente quiere avanzar hacia las formas de vida más justas y más plenas para todos sus miembros, este proceso de toma de conciencias del hoy histórico a través de la tarea de la escuela, sería alentado para que justamente los seres que crecen, vayan entrando en ese proceso renovador y progresista, en el que está comprometida la sociedad toda” (p.27).

En los otros dos ámbitos incidía en las mismas ideas con aportaciones más vinculadas al mundo y al pasado. En el ámbito “Los hombres de otros lugares” puso el énfasis en guiar a los estudiantes “hacia la percepción y la vivencia de la unidad fundamental de lo humano”, comprendiendo la vivencia y el desarrollo de los hombres de los distintos lugares “en su medio físico, biológico y cultural” (p.40). En cambio, en el ámbito “Los hombres de otros tiempos” señalaba el papel fundamental del pasado en la comprensión del mundo y de sus características: “si la escuela asume la misión de procurar ubicar a los chicos críticamente en la realidad, sintiéndose parte comprometida en ella, tiene necesariamente que apelar a la dimensión “pasado” para dar elementos necesarios para la comprensión del presente” (p.59). Su propuesta de la

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

enseñanza de la historia estaba muy mediatizada por las consideraciones de los discípulos de Piaget sobretudo en relación con el inicio de esta enseñanza: “antes de los 11-12 años, pues, no se puede hablar de aprendizaje de la Historia”, “Aun después de los 11-12 años, se debe ser muy cauteloso en lo que respecta a la percepción del tiempo” (p.71) o “La Historia que se enseñe antes de los 14 años debe ser, más que todo, descriptiva” (p.73). Sin embargo, su apuesta por la comparación entre la realidad más próxima y otras realidades, entre el pasado y el presente o por el uso de todo tipo de fuentes y testimonios y por una metodología variada le permiten salvar los obstáculos que planteaban los discípulos de Piaget. No propone un método diacrónico ni una visión retrospectiva del pasado. En la bibliografía no se citaba a Simián de Molinas.

La apuesta de Nidelcoff estaba pensada para la enseñanza primaria y los primeros años de la secundaria (aproximadamente el equivalente a los cursos de 7° y 8° de EGB o de 1° y 2° de la ESO del sistema español, 12-13, 13-14 años). Y a la enseñanza secundaria iba dirigida también la propuesta de Simián de Molinas (1970).

Simián de Molinas desarrolló una propuesta curricular pensada para dar respuesta a algunos de los problemas de la enseñanza de la historia en la escuela media argentina.

De Simián de Molinas el Grupo de Ciencias Sociales de la Segunda Etapa de Educación General Básica de “Rosa Sensat” compartió ideas tales como las que expuso en la “advertencia preliminar”: “el origen empírico” de sus inquietudes como docente, “las dificultades encontradas (...) y la imposibilidad de superarlas con los métodos y las técnicas tradicionales”, las

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

“innovaciones de interés” procedentes de historiadores y profesores franceses y la necesidad de hallar respuestas a “la adquisición por parte de los adolescentes de ciertas nociones incompletas, desconectadas o de tipo anecdótico” que no son útiles ni para interpretar el presente ni para hacer luz sobre el pasado (p.4).

Por esta razón desarrolló el método retrospectivo en el que el presente era el punto de partida de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. La propuesta de 7° y 8° de EGB de “Rosa Sensat” no era propiamente una propuesta retrospectiva, pero sí compartía con ella algunas de las ideas básicas: partía de “hechos conocidos, cercanos, actuales”, consideraba que no se podía “comprender el pasado sin conocer el presente”, las “experiencias cotidianas (...) nos sirven para reconstruir el pasado”, el camino de la investigación “es el que va de lo conocido a lo desconocido”, etc. (p.16).

Simián de Molinas consideraba que “Cuando el estudio de la historia se inicia directamente con el análisis de eventos recientes o estableciendo entre éstos y el período o civilización objeto de estudio claras relaciones de causa a efecto, de interdependencia o influencias mutuas, la expectativa por la asignatura está asegurada y para mantenerla será suficiente renovar el procedimiento constantemente” (p.17). La historia reciente era fundamental en la propuesta de Simián como también lo era en la del Grupo de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat”. Tal vez la diferencia más importante entre ambas propuestas estriba en la selección y la secuencia de los contenidos. Ciertamente la propuesta de “Rosa Sensat” no era retrospectiva, aunque podía serlo. Era diacrónica, establecía comparaciones entre distintas realidades actuales y entre distintos períodos del pasado desde una concepción del saber

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

histórico y social escolar cercana a los supuestos de la historia total. Y fomentaba un enfoque geo-histórico de la enseñanza de las ciencias sociales. En cambio, Simián consideraba que su método “era factible sólo en historia argentina y sobre todo en cuarto año” (p.62) porque, entre otras razones, su contenido abarcaba la historia argentina desde 1810 a la actualidad, se trataba de estudiar solamente la historia de Argentina o por la capacidad de reflexión del alumnado del curso al que iba dirigido.

Simián de Molinas manifestaba también su preocupación por la formación del profesorado. Según ella, los jóvenes que “eligen ser profesores de historia y geografía o de ciencias sociales (...) cuando se trata de estudiar historia argentina muestran el mismo desinterés que los estudiantes secundarios” (p.103). Por esta razón impulsó el método retrospectivo en la formación docente. Algo parecido hicieron los profesores y las profesoras del Grupo de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” tanto en la formación continua del profesorado difundiendo el método diacrónico en las Escuelas de Verano como en la formación inicial del profesorado trabajando fundamentalmente a partir de la programación de “Rosa Sensat”.

La conclusión a la que llegó esta autora era, sin duda, compartida por el Grupo: “el método retrospectivo [el método diacrónico, para el profesorado de “Rosa Sensat”] ayuda realmente a comprender el presente a través del pasado y el pasado a la luz del presente” (p.109). Algunas de las ideas de Simián de Molinas y del propio Grupo de “Rosa Sensat” han seguido vivas y han llegado hasta nuestros días. En el caso argentino es fácilmente comprobable en el trabajo de Plaza, Gasco y Lusardi (2007) sobre el método retrospectivo. En el caso de “Rosa Sensat” una de las intenciones de la

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

investigación de una de nosotras consiste, precisamente, en indagar qué ha continuado en las prácticas docentes de aquella propuesta. Tal vez no hallaremos muchas concreciones pero estamos convencidos que hallaremos tan válidas como las que están presentes en el trabajo de estas últimas autoras: “preparamos los pasos que alumnos y profesor seguiremos en este interrogar al pasado desde el presente, iniciando un proceso de comprensión de la complejidad del mundo en que vivimos, descubriendo los cambios, los actores sociales con sus motivaciones y la multiplicidad causal. Les proponemos pensar la Historia entendiendo que las perspectivas que se abren para hacerlo, son múltiples. Les ofrecemos una amplia gama de instrumentos conceptuales y procedimentales de entre los cuales seleccionarán aquellos con los que mejor puedan llevar adelante su tarea. Tratamos de crear las condiciones para que el alumno logre descubrirse conscientemente como parte de esa Historia” (Plaza, Gasco y Lusardi, 2007, p.71).

La pretensión de este trabajo consiste, también, en descubrir una parte, y en descubrirnos como parte, de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Y valorar las relaciones entre un Grupo de renovación catalán el Grupo de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” y el trabajo que se estaba realizando casi simultáneamente en Argentina. La influencia de las ideas y propuestas de Nidelcoff y de Simián de Molinas parece, sin duda, muy evidente. Sin embargo, hubo otras aportaciones que ayudaron a sistematizar algunas de las ideas de la propuesta del Grupo. Una de ellas fue la de Amanda A. Franqueiro (1975, 2ª). Esta autora ofreció ideas y ejemplos al Grupo en su apuesta por relacionar contenidos geográficos e históricos y hacer un programa más integrado, más de ciencias sociales: “El profesor o los profesores del área tratarán de fusionarlas o integrarla teniendo en cuenta que no es objetivo de ella, ni de la escuela

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

en los primeros ciclos, formar especialistas, sino preparar al alumnado para desenvolverse en el mundo actual, para lo cual necesita conocer y comprender los conceptos que rigen las relaciones humanas” (Franqueiro, 1975, p.3).

También se tuvieron en cuenta algunos de los objetivos propuestos por esta autora para las actividades de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, el desarrollo de capacidades para pensar críticamente, para observar, para interpretar comprensivamente los textos o los mapas o para el uso de recursos como las dispositivas, el material periodístico o las dramatizaciones. Y, en particular, para la resolución de problemas que relacionó muy estrechamente con el pensamiento crítico: “Es deseable que los problemas sean reales y surjan, preferentemente, de la vida y las preocupaciones del estudiante (...). Lo esencial es que los alumnos comprendan que los problemas humanos no pueden resolverse mediante un análisis superficial, que se requiere una información amplísima para abordarlos, y que si su solución depende del esfuerzo de varias generaciones, los jóvenes deben prepararse lo mejor posible para asumir las responsabilidades que les corresponderán a lo largo de su vida”. Para esta autora la solución de problemas debía desarrollar en los y en las estudiantes aspectos tan importantes en su vida como la “curiosidad intelectual, honestidad, objetividad, espíritu crítico, flexibilidad, disposición para la sistematización, capacidad para decidir” (Franqueiro, 1975, p.14).

Las aportaciones de Franqueiro pueden detectarse también en el diseño de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de la propuesta de Ciencias Sociales para la Segunda Etapa de EGB de “Rosa Sensat”.

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

Una vez editada la propuesta Ciencias Sociales para la Segunda Etapa de Educación Básica de “Rosa Sensat” continuó su desarrollo en la práctica en distintos centros de EGB al menos hasta entrada la década de los noventa. También se editó en libros de texto por parte de la Editorial Onda. Además, formó parte del material de la experimentación del ciclo superior de la EGB impulsado por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya. Y se utilizó en la formación inicial de maestros y maestras de Ciencias Sociales por parte de profesores y profesoras de Didáctica de las Ciencias Sociales procedentes de este Grupo.

Las relaciones entre la renovación de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia entre Catalunya y Argentina no se agotaron con estos trabajos. En los años ochenta del siglo pasado se conocieron y trabajaron las obras de otros autores y autoras argentinas. Entre ellas las de Meroni, Andina y Mastropiero (1979), Ossanna, Bargellini y Laurino (1984), Andina y Santa María (1986) o la de Camilloni y Levinas (1988). La relación ha continuado hasta hoy y esperamos que continúe en el futuro tanto a través del trabajo de APEHUN como de las investigaciones auspiciadas por Universidades Argentinas (por ejemplo, la Universidad Nacional del Comahue entre otras muchas) y por la Universitat Autònoma de Barcelona a través de GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). Esperemos algún día alguien profundice en “Las dos veredas de la historia” (Gallo y Viñuales, 2010) también en el campo de la enseñanza y de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales.

Por ahora nos quedamos con lo que dijo sabiamente Luis Sagasti (2011, 208) y que bien podría aplicarse a la autora y al autor de este texto: “Donde para unos la Historia ha terminado,

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÈS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

para otros recién empieza. Una Historia que busca quien la narre”, la Historia de lo que ha de venir que, a buen seguro, será tan o más rica que la que acabamos de presentar en este texto.

Bibliografía

Andina, M. A.; Santa María, G. A. (1986). *Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: El Ateneo.

Ballbé Martínez, M., Pagès Blanch, J. (2016). Representaciones sociales y el aprendizaje del territorio: la enseñanza de la identidad local hoy. En García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global*, pp. 478-485. Universidad de Las Palmas, AUPDCS, Entimema.

Ballbé, M.; Pagès, J. (2017). Las bases teóricas de la programación de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” de 7º y 8º de EGB. ¿En qué referentes se apoyó?, ¿Qué sigue siendo válido hoy de aquella propuesta? En Martínez, R.; García-Moris, R.; García Ruiz, C. T. (eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, pp. 333-340. Universidad de Córdoba/Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Bollo de Romay, P., Benzrihem, L. B. (1963). *La Historia en la escuela secundaria*. Buenos Aires: EUDEBA.

Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

Camilloni, A. W.; Levinas, M. L. (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique.

Casas, M.; Janer, O.; Pagès, J. (1978.) *Hacia una nueva programación*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 41, pp. 16-19.

Chaffer, J.; Taylor, L. (1975). *History and the History Teacher*. George Allen & Unwin Ltd.

Cousinet, R. (1950). *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. Paris: Presses d'Ille-de-France.

Dewey, J. (1985). La significació de la geografia i de la història. En A Dewey, J. *Democràcia i escola*. Vic, EUMO, pp. 147-160. Edición inglesa, 1916.

Franqueiro, A. S. (1975). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: El Ateneo.

Gallo, E.; Viñuales, I. (coord.) (2010). *Las dos veredas de la historia. Argentina y España 1810-2010*. Buenos Aires: Edhasa.

GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT". (1975). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Material de uso interno. Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat". Editorial Rosa Sensat. Barcelona, Escola d'Estiu.

GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT".(1976). *Espanya 1931-1945* (dossier gràfic). Material de estudio de uso interno. Barcelona: Rosa Sensat.

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT". (1977). *Autonomia i institucions autonòmiques a la Història de Catalunya (material documental i didàctic per a treballar a l'escola)*. Barcelona: Acció Escolar del Congrés de Cultura Catalana.

GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT". (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.

Janer, O.; Pagès, J. (1980). *L'estudi de la societat. Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX*. Barcelona: Rosa Sensat, col. Dossier.

Jeffreys, M.V.C. (1959). *History in schools*. London: Pitman.

Hodeige, M. (1981). *Histoire et cours apparentés dans l'enseignement secondaire*. Liège: Centre d'étude et d'information pédagogiques. Service des Publications.

Marbeau, L. (coord.) et Service des Études et Recherches Pédagogiques. (1974). *Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience*. Tome 1, vol. 71. Paris: Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

Meroni, G.; Andina, A.; Mastropiero, M.C. (1979). *Ciencias Sociales y su didáctica*. Buenos Aires: Humanitas.

MINISTERE D'ÉDUCATION. (1971). *Initiation à la vie. Programme provisoire. Enseignement Secondaire. Premier degré*. Bruxelles.

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÈS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

Nidelcoff, M. T. (1975). *La escuela y la comprensión de la realidad (Ensayo sobre metodología de las ciencias sociales)*. Rosario: Biblioteca.

Ossanna, E. O.; Bergellini, E. M.; Laurino, E. S. (1984). *El material didáctico en la Enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: El Ateneo.

Pagès, J. (1976). Les societats esclavistes. *Perspectiva Escolar*, nº 5, enero, pp. 35-39.

Pagès, J.; Pujol, R. M. et al. (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat. Pagès, J. (1984)/edición en castellano Barcelona: Paidós.

Pagès, J. (2015). Saberes históricos construidos, saberes históricos apropiados. Una reflexión desde la didáctica de la historia. En Zamboni, E.; Galzeranu, M. C. B.; Pacievitch, C. (org.). *Memória, Sesibilidades e Saberes* pp. 304-325. Campinas: Alínea editora.

Plaza, N. T.; Gasco, M. S.; Lusardi, D. (2007). *El método retrospectivo aplicado a la enseñanza de la Historia Argentina*. Argentina: Ferreyra Editor.

Sagasti, L (2011). *Perdidos en el espacio. Un ensayo sobre el fin de la historia en Argentina*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Santbergen, R.V (1971). Pour une méthode thématique d'enseignement del'histoire. *Éducation et culture*. Numéro spécial. L'Histoire à l'école. Conseil d'Europe, pp 12-19.

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 15-2017 - APEHUN

María BALLBÉ MARTINEZ y Joan PAGÉS BLANCH *El programa de Ciencias Sociales*

Sauvain, P. (1975). *Album Scienze Umane Integrate. Geostoria de Varios volúmenes*. Bologna. Zanichelli. Ed. inglesa, 1973.

Simián de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Angel Estrada.

Stopani, R. (1978). *La ricerca storico-territoriale*. Firenze: Quaderni di Corea. Librería Editrice Fiorentina.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras que promueven pensamiento crítico e histórico en los estudiantes

Reseñas n° 15

[pág. 93 -114]

Recibido: 13/04/17

Aceptado: 25/05/17

ISSN-L N° 1668-8864

*Marcela Elizabeth Zatti**

Resumen:

Mediante el presente artículo intento poner de manifiesto algunas consideraciones que hacen a las prácticas de enseñanza innovadoras en el nivel secundario. En este caso el acento está puesto en el tejido de representaciones y significados que se construyen en la escena diaria del aula, intentando visualizar las articulaciones que se entretajan en relación a la historia y memoria del pasado reciente, el lugar que ocupa y el modo que adopta cuando se convierte en contenido de enseñanza. Lo que busco es dar cuenta de cómo este tipo de prácticas educativas promueven el pensamiento crítico e histórico en los estudiantes. Para tal fin, analizo los resultados obtenidos de una entrevista realizada a un docente que se desempeña en una escuela pública de la ciudad de Paraná.

Palabras clave:

Prácticas innovadoras, memoria, pasado reciente, pensamiento crítico e histórico.

* Docente del Profesorado en Historia- Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- UADER. marceezatti@hotmail.com

Abstract:

Through this article I try to highlight some considerations that make teaching practices innovative at the secondary level. In this case, the accent is placed in the fabric of representations and meanings that are constructed in the daily classroom scene, trying to visualize the joints that interweave in relation to the history and memory of the recent past, the place it occupies and the mode adopts when it becomes teaching content. What I am looking for is to explain how this type of educational practice promotes critical and historical thinking in students. For this, I analyze the results obtained from an interview with a teacher who works in a public school in the city of Paraná.

Keywords:

Innovative practices, memory, recent past, critical and historical thinking.

Introducción

En el marco del proyecto *Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico y en consonancia con este trabajo*¹, analizo en esta oportunidad el caso de un docente que se desempeña en una escuela pública secundaria de la ciudad de Paraná -Entre Ríos- y que considero

¹Grupo responsable: Lossio, Oscar José María (Director)-Coudannes, Mariela (Co-directora)-Martínez, María Eugenia-Álvarez, Lucrecia-Andelique, Marcelo-Ferrero, Lucía-Monzón, María Rita-Ruiz, María Clara-Vecari, Silvina-Zatti, Marcela (Colaboradores del área de historia). Kees, Jéssica-Rubén, Alicia (Colaboradores del área de Geografía).

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

se trata de una práctica de enseñanza innovadora y por ende, promotora del pensamiento crítico en los estudiantes como asimismo formadora de pensamiento histórico. De esta manera sumo un aporte a la línea de indagación que emprendió el equipo desde hace unos años con dos proyectos CAI+D anteriores centrados en la caracterización de las buenas prácticas de enseñanza y, particularmente, las de profesores memorables.

El énfasis de estas investigaciones estuvo vinculado a “la búsqueda de docentes que son reconocidos como permanentes promotores de pensamiento crítico” (Lossio y Ferrero, 2011, p 2) a partir de relatos de estudiantes reunidos en grupos de discusión y en entrevistas en profundidad. En una segunda etapa se propuso “comprender los sentidos que otorgan a sus prácticas de enseñanza los profesores memorables que han sido reconocidos por sus alumnos como fuertes promotores del pensamiento crítico en la universidad” (Lossio y Ferrero, 2013, p 1).

Entonces, el caso que voy a tratar aborda los saberes, narrativas y lecturas que realiza un docente entrerriano sobre la memoria del pasado reciente, tensionado por las políticas de memoria, las demandas que surgen desde la escuela con sus tradiciones y modelos enmarcados histórica y culturalmente acerca de qué es -o ha sido- enseñar un contenido histórico, junto a su biografía y expectativas sobre este pasado traumático y doloroso de nuestro país en el contexto de una entrevista personalizada².

²Se trata de un profesor de Historia -al que voy a llamar Mario-, titular en una escuela de gestión pública, con doble jornada, ubicada en una zona periférica de la ciudad de Paraná, a la cual concurren estudiantes de diferentes barrios, pero especialmente de los alrededores, compuestos por grupos sociales de sectores medio y populares, como también de las llamadas villas consideradas zonas de riesgo por los altos niveles de conflictividad social permanente.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

Poner el acento en el tejido de representaciones y significados que se entrecruzan en el escenario educativo del día a día, me permitió ver las articulaciones entre historia y memoria del pasado reciente, el lugar que ocupa y el modo que adopta cuando se convierte en un contenido de enseñanza. Por eso considero central en este abordaje recuperar primeramente el concepto de *práctica innovadora* y luego, desde este enfoque, analizar la propuesta que Mario desarrolla cotidianamente, puesto que se ha constituido en uno de los puntos medulares a la hora de estudiar los procesos de cambio en la dinámica del sistema educativo.

Si bien no existe una conceptualización clara y acabada sobre qué es una práctica innovadora, en términos generales, innovar puede significar mudar o alterar algo, introduciendo novedades³, pero ¿qué significa implementar una innovación en una clase?, en este caso particular, en una clase referida a un contenido vinculado a la historia y memoria del pasado reciente que narra hechos traumáticos y dolorosos y por lo mismo, entrelazados con vivencias y experiencias en primera persona. Un pasado que al decir de Raggio (2012, p.15) resulta “vergonzante” y poco tiene que ver con la memoria nacional, plagada de gestas heroicas y patrióticas que la escuela estaba acostumbrada a transmitir. Razón por la cual, la enseñanza de esta historia y memoria implica desafíos de orden epistemológico, didáctico e histórico, como también asumir una postura política, ética y social.

Entonces, innovar en una práctica de enseñanza estaría relacionado a la incorporación de *novedades* en el desarrollo de las clases de historia no solo desde el plano metodológico, sino

³[http:// www.rae.es](http://www.rae.es)

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

fundamentalmente historiográfico, epistemológico, político y ético. Por consiguiente, la innovación en el aula al decir de González (2009) ha sido vivida como una línea fecunda, necesaria para estimular las prácticas educativas entendidas en toda su complejidad, que apuntan a un proceso de enseñanza novedoso, renovado en cuanto al planteo didáctico y que tiene como principal protagonista al profesor pero, sobre todo, renovar la mirada en relación a la enseñanza de un contenido referido a un pasado problemático, conflictivo, cargado de matices y vinculado a silencios, miedos y complicidades.

Esta innovación tampoco es neutral, ya que al decir de Carbonell (2001) se trata de una serie de intervenciones o decisiones con cierto grado de intencionalidad tendientes a modificar actitudes, culturas, contenidos y prácticas pedagógicas, favoreciendo la construcción del pensamiento crítico en general e histórico en particular, brindando al sujeto de aprendizaje un conjunto de herramientas metodológicas y conceptuales que por un lado, le permiten actuar con autonomía al momento de tomar decisiones y por el otro, fortalecen la capacidad para problematizar y reflexionar sobre la realidad actual. Al respecto señala Litwin, ello es posible porque existe “una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento” (1997, p. 97).

En ese sentido y siguiendo con la tesis de la misma autora, pensar críticamente “implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica [esos] criterios” (Litwin, 1997, p.110). Asimismo implica el desarrollo de capacidades de diálogo, cuestionamiento y auto cuestionamiento, ellos es posible cuando hay un docente que favorezca formas de pensamiento

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

en esta línea y que sea también su propia manera de pensar. Mientras que Miranda (2004) es contundente cuando menciona que para lograr el cambio es necesario la reflexividad y la autonomía profesional del profesor.

Perspectiva metodológica

Por la naturaleza del tema que indagué, diseñé un estudio cualitativo, por lo que seleccioné pocos casos para poder profundizar en su observación y análisis. Por tanto, la riqueza no se halla en la representatividad, entendida en términos estadísticos sino en la significatividad en términos de capacidad y aproximación al caso, razón por la cual solo voy a trabajar con uno que considero representativo de una práctica innovadora y que favorece al mismo tiempo, el pensamiento crítico e histórico en los estudiantes de la escuela secundaria. Por tratarse de una investigación cualitativa la ubico además, dentro del paradigma comprensivo/interpretativo, lo que significa que las descripciones de las conductas sociales son analizadas tal y como ocurren en sus ambientes naturales y son entendidas desde la perspectiva de los participantes (Valles, 1997).

En este tipo de trabajos, el investigador utiliza técnicas que intentan recabar datos que informen sobre las particularidades de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación: las propias palabras de las personas -habladas o escritas-, las conductas observables, permitiendo un acercamiento más global y comprensivo de la realidad (Sagastizabal y Perlo, 2006). De esta manera el uso de entrevistas, al hacer hincapié en la riqueza de las palabras e interpretaciones del entrevistado, me permitió acceder a los datos en toda su complejidad,

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

captando no solo las respuestas a los temas elegidos sino también proporcionando la posibilidad de indagar en aspectos psicológicos como son actitudes, valoraciones y formas de pensar, silencios o tonos de voz.

Así, la lectura de la entrevista me llevó a trabajar con diferentes apartados temáticos sobre la enseñanza de la historia y memoria del pasado reciente que representa *el decir* del docente, buscando indicios sobre cómo realiza y lleva adelante su propuesta de enseñanza desde una perspectiva innovadora.

Enseñanza de historia reciente como práctica innovadora

En esta oportunidad, voy a considerar algunos matices y detalles en la entrevista de Mario que contribuyen al aporte de las prácticas innovadoras que desarrollan el pensamiento crítico y también histórico recuperando algunos aspectos referidos a las narrativas y representaciones en relación la memoria del pasado reciente.

Reflexiones y memoria crítica sobre el pasado reciente

Mario toma el tema de la enseñanza de la memoria del pasado reciente desde los debates públicos sobre las políticas de memoria que han circulado en Argentina pero muy especialmente en la Provincia. Su testimonio es significativo porque confronta constantemente las memorias en disputa con su propia experiencia como docente y militancia gremial. A lo largo de la entrevista, este docente hace un recorrido por varios aspectos y acontecimientos del pasado cercano, por consiguiente, tomo algunos fragmentos que considero relevantes de acuerdo a las temáticas que va tocando:

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

"(...) Vamos a aclarar el tema memoria, porque [memoria] es un palabra que se ha hecho uso y abuso, que se mal interpreta, yo no creo que la memoria sea lo que el gobierno del momento cree y lo que no le conviene no vamos a hablar, vamos a hablar de todo, por ejemplo un tema o dos temas que no se debaten es ¿por qué la violencia de los años '60 '70? ¿a qué se la llama violencia? ¿por qué muchos jóvenes eligieron la vía armada? ¿por qué no se confiaba en la democracia? ¿por qué en los documentos de esa época la palabra democracia casi no aparece? ¿por qué?

Claramente porque no era conveniente, no nos olvidemos que estamos en la única provincia del país -que yo tenga presente- donde un gobierno elegido por el voto popular, el del Sr. Montiel me refiero concretamente, derogó por decreto una resolución que era como pedirle a la gente no tenga memoria, está prohibido tener memoria, sería como en Alemania actual pedirle no recordar la época de Hitler, es realmente inconcebible, entonces eso no puede nunca volver a ocurrir y en eso los profesores de historia fallamos porque no pusimos el grito en el cielo, yo por supuesto nunca le hice caso, yo seguí hablando del tema, que me van a decir que soy un desacatado (...)⁴.

Hay varios puntos a considerar en este fragmento del testimonio de Mario. Uno de ellos tiene que ver con el cuestionamiento, no solo al silencio impuesto y auto-impuesto de la sociedad -argentina en general y entrerriana en particular- respecto del pasado reciente, sino fundamentalmente a las prohibiciones emanadas del Estado.

Traverso (2007) sostiene que en el contexto de Estados que promueven el olvido, ocultamiento o negación de pasados traumáticos en el presente, las memorias reprimidas presentan dificultades para expresarse públicamente, en cambio, cuando una memoria suscita la necesidad de reflexión, análisis y

⁴Mario no menciona el número de la resolución en cuestión, a los meses de haber iniciado el análisis de las entrevistas busqué a este docente con el fin de que me especificara de qué resolución estaba hablando, pero no recordó a cuál específicamente se había referido.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

reconocimiento permite la formulación de preguntas sobre esos hechos traumáticos. “Cuanto más fuerte es la memoria -en términos de reconocimiento público e institucional-, el pasado del cual ésta es un vector se torna más necesario aclarar que el enfoque de Mario no refiere a las “memorias completas” o “denegadas” que se constituyen en torno a los “recuerdos de las familias de los militares asesinados por la guerrilla” (da Silva Catela, 2010 p. 104) y que reclaman al Estado la necesidad de que se reconozcan otras además de la memoria oficial. Para este docente, la necesidad de contemplar críticamente “todo” implica la posibilidad de reponer “(...) el contexto histórico a los hechos estudiados: qué pasó, cómo pasó y fundamentalmente por qué pasó”, repolitizando la enseñanza de la historia tal como sostienen Carretero y Borrelli (2012, p.119) como asimismo de la memoria del pasado reciente.

Paralelamente hace un llamado de atención en cuanto a la profesión docente. Plantea la necesidad de hacer memoria y reflexionar sobre el pasado reciente desde la historia, indicando que los docentes tienen el deber de “no fallar” ante las políticas de olvido estableciendo una retroalimentación entre historia y memoria y ello es tal porque en Entre Ríos los profesores de historia, especialmente los que se desempeñan en el nivel superior/universitario han tenido un rol activo, no solo en la transmisión sino en la escritura de la historia local.

En este fragmento del testimonio de Mario me encuentro con otro punto clave respecto de la memoria:

“Yo creo que no se debe seguir con eso de temas tabú, la memoria debe ser íntegra y mostrar todo y explicar, acá no se puede seguir con frasecitas como una que a mí jamás me ha gustado y que dice la sociedad fue víctima en su conjunto, esa es una forma muy elegante de decir, yo no asumo la parte que me corresponde.”

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

Porque si siempre se sigue enseñando de esa forma, que como que fue un régimen cívico-militar todopoderoso y nadie se pudo oponer nunca y eso sabemos que no es verdad. Acá la sociedad le ha faltado hacer un debate profundo sobre ¿por qué pasó lo que pasó? porque ninguno de los que gobernó la Argentina vino de afuera.

(...) y una cosa que todavía no he podido terminar de armar, que me gustaría desarrollarlo en alguna cátedra o en Ciencias Políticas que también doy, es el tema de las organizaciones guerrilleras, sacarlo a fondo, también hay que documentarse más, ver testimonios, porque se tiene una imagen totalmente distorsionada. ¿La guerra surgió?, ¿por qué es una guerra?, ¡no! ¿Qué tantos jóvenes participaron [en relación a las organizaciones armadas]? ¿por qué una parte de la sociedad le dio su consentimiento sino fue su apoyo explícito [en relación con las Fuerzas Armadas]?, eso ¿por qué no se lo debate?, ¿por qué no se lo ha debatido?"

Así Mario trae a la superficie y discute las memorias que proponen una imagen de la sociedad ignorante e indefensa frente a la escalada de violencia de los años '70. Desde esa perspectiva, la sociedad argentina aparece como ajena, inocente y desconocedora de lo que pasaba a su alrededor. Como si se tratara -dicen Lvovich y Bisquert- de un "(...) colectivo no diferenciado, situado más allá de las divisiones y parcialidades, como si el Estado terrorista no hubiera contado con cierto consenso social favorable", y luego agregan que esta apreciación se vuelve relevante porque nos acerca a uno de los olvidos que instauró la teoría de los dos demonios en la medida que desconoce las complicidades y los apoyos directos o tácitos que diversos sectores sociales le dieron al "terror estatal" (2008, p.38). Este es un punto, en el cual el testimonio de Mario se vuelve clave porque reflexiona y demanda un ejercicio de memoria crítica a toda la sociedad.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

También retoma el aporte historiográfico que desarrollan Lvovich (2007) y Pittaluga (2007) respecto a que durante los primeros años de la recuperación democrática el discurso académico no cuestionó la imagen de la dictadura que giraba en torno a la idea de que ésta era vista como un ejército de ocupación externo que se hizo cargo del Estado mediante la represión y el terror sobre una sociedad “oprimida” e “inocente” que ignoraba lo que sucedía a su alrededor, generando un clima que no permitió la formulación de preguntas o cuestionamientos, por lo que este tipo de memoria no dio lugar a la historia.

Mario manifiesta que con el tiempo y a partir de diferentes lecturas, pudo realizar un planteo de la historia y la memoria del pasado reciente más complejo, cercano a los fundamentos historiográficos que comenzaron a circular desde mediados de la década del '90, poniendo a debate no solo la memoria que sostuvieron los organismos de derechos humanos y la teoría de los dos demonios, sino concepciones académicas que interrogan las responsabilidades políticas y sociales por las cuales la dictadura tuvo lugar.

Desde el punto de vista de las prácticas innovadoras, el hecho de que Mario se interrogue por las condiciones que hicieron posible la dictadura en un contexto de cultura revolucionaria de los años '60/'70 promueve el pensamiento crítico en los estudiantes e implica un razonamiento histórico, paralelamente al buscar hacer comprender con qué fines la dictadura tomó el poder estatal, cuáles fueron los conflictos sociales previos desde la década del '60, qué conexiones pueden trazarse entre ese escenario y la represión clandestina, por qué los militares contaron con la pasividad o aceptación de muchos sectores sociales, preguntándose por el rol y participación de todos

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

los sujetos sociales, poniendo en el centro del debate cuestiones referidas al qué pasó, cómo pasó y fundamentalmente por qué pasó, repolitizando la visión de la enseñanza de la historia y fundamentalmente de la memoria. Ellos es, al decir de Carretero y Borrelli “explicar las condiciones históricas que hicieron posible lo ‘horroroso’” (2012, p. 120).

Apuntes sobre la memoria de Malvinas

También el testimonio de Mario saca a colación la cuestión Malvinas en el contexto de memorias sobre el pasado reciente. Reclama la poca o escasa presencia que ha tenido este hecho en los recordatorios en comparación con la conmemoración del 24 de marzo. Jelin (2002) sostiene que las fechas-aniversarios del 24 de marzo y el 2 de abril se han vuelto coyunturas en las que las memorias entran en disputa por los sentidos que cada una le otorga a la conmemoración, especialmente cuando coinciden con fechas redondas como 25 30 o 35 años, reforzando en algunos grupos mayor compromiso con la conmemoración. Las *fechas redondas* tienen un efecto catalizador, puesto que diferentes actores e instituciones se pronuncian sobre una serie de elementos constituyentes de sus identidades, en tanto que la historización de los mismos permite detectar los cambios en esos elementos y lo que permanece, algo que surge en la entrevista a Mario:

“Otro tema, que sigue siendo mortal es Malvinas, ¿por qué no se habla de Malvinas?, a mí me sorprendió que tanto al cumplirse el 20 y 25 aniversario del conflicto no escuché nada de Malvinas, no se habla, sí, en cambio, se recordó toda la época del Proceso, me pregunto ¿se recordó porque es el tema de moda? ¿Está bien visto hablar de esto? ¿Por qué?”.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

La memoria respecto a Malvinas presenta diversos matices. Federico Lorenz (2013) viene investigando el tema desde hace ya varios años e indica que existen cuatro aspectos que no permiten que la guerra de Malvinas haya cobrado visibilidad en las memorias, con momentos de mayor centralidad, otros de olvido y hasta de ocultamiento. El primero de ellos, se debe a que la guerra se inscribe en un discurso nacional y patriótico que equipara la gesta de Malvinas con acontecimientos como las guerras de Independencia. En segundo lugar, la derrota en la guerra propició un relato “victimizador” por el cual categorías como “los chicos de la guerra”, “jóvenes inocentes”, “inexpertos” o “faltos de entrenamiento” se enfrentaron a un “enemigo superior” en condiciones ambientales adversas. Quienes “ofrecieron sus vidas” en la guerra eran equivalentes y equiparables a los “jóvenes víctimas” de las violaciones a los derechos humanos.

Un tercer aspecto tiene que ver con que el rechazo a la violencia no dejó margen para la reivindicación bélica. Finalmente, y en cuarto lugar, la producción histórica se centra en los vaivenes diplomáticos y la enumeración cronológica de las acciones de combate realizadas por historiadores vinculados a las Fuerzas Armadas o por periodistas, sobre todos en los años '80, visión que tampoco han podido superar obras académicas editadas en los últimos años⁵. A estos aspectos mencionado hay que sumarle una política de “desmalvinización” que comenzó con la propia derrota y continuó durante los gobiernos democráticos (Lorenz, 2013).

⁵Por ejemplo el texto de Hugo Vezzetti (2002). *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI o el de Marcos Novaro y Vicente Palermo (2012). *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

Y a pesar de que tras la asunción de Néstor Kirchner en 2003, se abrió una interesante posibilidad en torno a la guerra desde una óptica que integra la justicia y los derechos humanos dentro de la política de "Memoria, Verdad y Justicia", proponiendo reabrir causas por delitos de lesa humanidad cometidos por oficiales y suboficiales contra soldados conscriptos durante las acciones bélicas de Malvinas en 1982; además del pedido de identificación de los NN en el Cementerio de Darwin y la reparación a los caídos y sobrevivientes de la guerra, no prosperó la convivencia de miradas divergentes sobre la memoria de Malvinas, situación que se vio reflejada en algunas contradicciones del gobierno. Por ejemplo "en su voluntad de honrar a los héroes de Malvinas, el Decreto N° 886/05 (...) habilitó que conocidos represores cobraran pensiones honoríficas de guerra" (Lorenz, 2013 p. 198) al mismo tiempo que hacía públicos los archivos de la represión.

En síntesis, ni las denuncias de malos tratos y abusos hacia los soldados eran nuevas, pero lo que apareció como novedoso en la escena pública en los últimos años fue la posibilidad del castigo penal para los responsables como la de revisar el discurso épico en relación con la guerra de Malvinas. En este marco, Mario apunta a estudiar el conflicto de 1982 incorporando un abordaje distinto de aquel que presenta a la guerra solamente como una gesta heroica, de ahí la demanda de otros tipos de memorias sobre Malvinas, generando incomodidades y tensiones tal como se observa en este pasaje de la entrevista:

"En una escuela (...) se me hizo una observación, ¿por qué querés ver tal documental?, hasta llegó al ridículo la Rectora -porque no puedo decirlo de otra forma- a objetarme un documental "Malvinas, historia de traiciones". Yo respondí en cuanto al título

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

vaya y discútalo con el Director de la película, porque yo no le puse ese título. Es más, una pregunta a los alumnos es ¿por qué una historia de traiciones? y curiosamente los chicos le encontraban la vuelta y también es curioso como un adulto se resistía.

Como señalé anteriormente, retomando los aportes de Lorenz (2013), uno de los puntos centrales en cómo se recuerda la guerra tiene que ver con el discurso que se ha generado dentro de los cánones nacionalistas y a la vez, resalta el valor de los “jóvenes” que acudieron a la defensa de la Patria. Razón por la cual, la guerra de Malvinas no es vista como un tema polémico porque la conmemoración no se vincula con la dictadura, sino que la cuestión central pasa por la reivindicación de la soberanía nacional.

Pero como “Malvinas, historia de traiciones” hace hincapié en los motivos políticos, económicos, sociales y de imagen que llevaron a la dictadura al conflicto bélico, incluyendo importantes testimonios, entre ellos, de Madres de Plaza de Mayo, de excombatientes de la Argentina y Gran Bretaña⁶, Mario rompe con la visión de la causa nacional y patriótica, promoviendo la objeción directa de la Rectora sobre la proyección del documental.

Me interesa remarcar además, que Mario incorpora las memorias y representaciones en disputa, considerando la experiencia como “positiva” porque su forma de encarar el tema -lo ha repetido reiteradas veces- consiste en no imponer, en no condenar, sino en buscar explicaciones sobre ¿por qué pasó? En síntesis, Mario relata su experiencia en las clases desde el pensamiento histórico, posibilitando el razonamiento

⁶Se trata de un documental realizado en 1984, cuyo Director es Jorge Denti.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

crítico, problematizando el pasado, superando la enseñanza centrada en el deber de memoria o desde el canon del Nunca Más que ha obstaculizado la comprensión de los hechos traumáticos, sostienen Carretero y Borrelli (2012, p.117-119) porque no permite complejizar ni profundizar su tratamiento en el aula.

Cierro este análisis en la entrevista de Mario con un último aspecto referido a la enseñanza de la memoria del pasado reciente que recupera el acontecimiento de *la noche de los lápices*:

"(...) el episodio tan mentado de "La noche de los lápices", si uno se queda con la visualización solamente de la película se tiene una visión totalmente errónea de la fecha ¿por qué muchos colegas aun hoy siguen creyendo que sobrevivió un muchacho? ¿cuántos se detuvieron a averiguar que son cuatro en realidad?, que los otros tres por distintos motivos en ese momento no dieron testimonio, ahora si lo dan, están esos testimonios en Zona Educativa, en periódicos, hasta en sitios web y yo sigo escuchando a docentes que creen que hubo un solo sobreviviente, solo analizaron la película, ni leyeron el libro que le dio bases el film. No a otras fuentes de información. Estos chicos eran miembros de organizaciones que eran fuertemente cuestionadoras de las instituciones, eran chicos que querían ser futuros dirigentes, yo jamás hubiera ocultado que eran miembros de una organización colateral de montoneros. Hay que decirlo y no por eso el sacrificio de esos chicos hubiera perdido valor, lo mejor hubiera sido preguntarnos ¿por qué esos chicos eligieron esa vía? ¿por qué buscaban mayores beneficios personales cuando casi todos tenían un buen nivel de vida? ¿qué querían hacer? ¿por qué eligieron hacer esto?, entonces ahí empezar a preguntarse" (E3).

Recordemos que el testimonio de este docente promueve el razonamiento crítico e histórico en los estudiantes y desde esta lectura, también es crítico con sus colegas. Dos cuestiones se

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

tornan claves en este fragmento de la entrevista. Primeramente, que sin ningún reparo plantea la falta de autocrítica y actualización de sus compañeros de trabajo. De todas maneras, más allá de las desactualizaciones y los datos erróneos -que no voy a poner en cuestión-, lo que entra en juego y tiene un rol importante es el tema de la memoria. De ahí, que se desprenda y en segundo lugar, otra visión de un acontecimiento como es “La noche de los lápices”.

Según Raggio y Salvatori, “La noche de los lápices” no fue algo que sucedió, sino que se trata de una trama narrativa conformada por una serie de episodios seleccionados y entrelazados entre sí, para constituir una interpretación sobre el pasado del que se pretendía dar cuenta “ya en el nombre está inscripta la trama. <La noche...>, además de ofrecer una metáfora, muy usada, para hablar del período de la dictadura, refiere a una muy particular: la del 16 de septiembre. Los <lápices> aluden a los protagonistas de esta historia, las víctimas: todos ellos estudiantes secundarios” (Raggio y Salvatori, 2012, p.145).

Siguiendo con las explicaciones de las mencionadas autoras, esta trama discursiva hay que explicarla en el contexto político donde fue producida, en el cual emergían otras narrativas disponibles: la de la “teoría de la guerra justa” sostenida por los militares y la “teoría de los dos demonios”. El relato de la “noche de los lápices” tuvo una enorme capacidad para rebatir estas dos teorías, logrando una amplia aceptación social. No por confrontarlas ideológicamente, sino por las pruebas que aportó sobre lo sucedido: ¿qué guerra se puede liberar contra adolescentes desarmados que peleaban por el boleto estudiantil? y ¿de qué dos demonios estamos hablando cuando se podía ver una feroz violencia represiva frente a la

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

vulnerabilidad de las víctimas? Así “la noche de los lápices” construye la narrativa del “mito de la inocencia”, cuya característica más notable es haber ocultado la pertenencia política y su vinculación a las organizaciones armadas de los “detenidos” y “desaparecidos” (Raggio y Salvatori, 2012).

Mario pone en entredicho esta visión y la materialización que hacen algunos docentes. En cambio, él con su visión crítica y reflexiva apunta a develar por qué un grupo de jóvenes “chicos” eligieron la vía armada para manifestar sus reclamos; refiere en su testimonio a una agrupación armada como “montoneros” que tuvo un rol significativo en los años de la dictadura militar, recuperando su pasado de militancia borrado y desdibujado en la narrativa de organismos de derechos humanos y vuelto a la superficie a mediados de los años ‘90.

De esta manera, se hace evidente en las decisiones de Mario la intención orientada a promover la construcción del pensamiento crítico. Tal como dice Carbonell (2001), este tipo de prácticas pedagógicas no son ni pueden ser neutrales sino que hay en ellas una clara intención de enseñar a pensar históricamente, favoreciendo la comprensión en los estudiantes de los hechos del pasado reciente, fortaleciendo procesos de construcción de conocimiento. Es evidente también, la capacidad de cuestionamientos o de instancias de reflexividad que hacen a la autonomía del profesor. Es por esta razón que sus clases puedan ser consideradas como prácticas de enseñanza innovadoras, dado que siempre se busca poner en cuestión aspectos, hechos y sujetos que no siempre cobran visibilidad en las aulas de las escuelas secundarias.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

Algunas palabras para concluir

Como para recuperar algunas apreciaciones que fui destacando a lo largo del análisis del testimonio de Mario, comienzo diciendo que su relato no solo cuestiona los olvidos oficiales respecto a la memoria del pasado reciente en nuestro país, sino la falta de una memoria social crítica en general, por la cual es necesario romper con silencios, olvidos, censuras y buscar explicaciones sobre ¿por qué la dictadura fue posible en nuestro país? Por otra parte, esta memoria es el resultado de un proceso de autocrítica y autorreflexión que ha generado cuestionamientos con diferentes matices. A raíz de este posicionamiento promueve en los estudiantes un tipo de aprendizaje que contextualiza la violencia de los años '60/'70, buscando explicaciones y contribuyendo de este modo al desarrollo del pensamiento crítico e histórico. Paralelamente, desde este lugar trae a colación la memoria sobre la guerra de Malvinas.

Por otra parte, Mario decide enseñar la historia del pasado más cercano desde una mirada compleja y problematizadora. En su propuesta de enseñanza están presente los planteos conflictivos, el análisis problemático, la mención de la escala de violencia, los apoyos manifiestos o implícitos de diferentes sectores sociales o los diferentes niveles de complicidades y responsabilidades otorgados al gobierno militar, por tal motivo considero a su práctica de enseñanza como innovadora, dado que incorpora *novedades* en el desarrollo de las clases de historia desde el plano metodológico, pero fundamentalmente desde el posicionamiento historiográfico, epistemológico, político y ético. Desde su posicionamiento, Mario interpela tradiciones y modos de enseñar historia arraigados en la escuela secundaria más cercanos a las narrativas que traen a

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

colación la memoria nacional y patriótica. Todo lo contrario, él debate, reflexiona y analiza el pasado reciente en Argentina plagado de hechos traumáticos y dolorosos y ello implica también un desafío de orden didáctico, por lo que considero es otra manera de innovar la enseñanza de la historia y memoria.

Bibliografía

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Carretero, M. y Borrelli, M. (2012). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M. y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.

Da Silva Catela, L. (2010). Pasados en conflictos. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En Bohoslavsky, E. y otros, *Problemas de historia reciente del cono sur*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

González, A.P. (2009). Innovación didáctica. En Medina, A y Domínguez M.C. (eds) *Didáctica para profesionales de la educación*. Madrid: Universitas.

Jelin, E. (2002). Los sentidos de la conmemoración. En Jelin, E. (Comp.). *Las conmemoraciones: las disputas en <<fechas in-felices>>*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

Lorenz, F. (2013). *Unas islas demasiado famosas: Malvinas, historia y política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Lossio, O. y Ferrero, L. M. (2011). Profesores que promueven el pensamiento crítico en el nivel superior en disciplinas de ciencias sociales: ¿qué sentidos le otorgan a sus prácticas? En *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesora*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Lossio, O. y Ferrero, L. M. (2013). ¿Cómo interpretan sus prácticas los profesores memorables de historia y de geografía que promueven el pensamiento crítico en la universidad? En *Cuadernos de Educación Año XI – N° 11*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Lvovich, D. (2007). Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En Franco, M. y Levín, F. (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Miranda J. (2004). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33/8: OEI.

Pittaluga, R. (2007). Miradas sobre el pasado reciente argentino. En Franco, M. y Levín, F. (Comp.). *Historia*

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

Raggio, S. (2012). ¿Historia o memoria en las aulas? En Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre.* Rosario: Homo Sapiens.

Raggio, S. y Salvatori, S. (2012) (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre.* Rosario: Homo Sapiens.

Sagastizabal, M y Perlo, C. (2006). *La Investigación-acción. Cómo investigar en las instituciones educativas.* Buenos Aires: Ediciones Stella-La Crujía Ediciones.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M y Levín, F. (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social.* Madrid: Síntesis.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Los juegos en el aprendizaje de la Historia: una experiencia en el aula

Reseñas n° 15

[pág. 115 –136]

Recibido: 17/04/17

Aceptado: 04/06/17

ISSN-L N° 1668-8864

*Mónica Cristina Fernández**
Benjamín Matías Rodríguez^δ

Resumen

Este artículo analiza una experiencia de enseñanza de la Historia a partir de un juego de creación propia denominado “La empresa capitalista: mercados y organización del trabajo” llevada a cabo en 4to año en el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante los años 2015 y 2016.

El trabajo considera el abordaje de los contenidos a partir de estrategias que involucran el juego de roles, la simulación y los recursos multimediales. Esta propuesta es una invitación para los profesores en Historia a recorrer otros caminos para abordar los contenidos y promover en los estudiantes el pensamiento histórico.

* Ayudante Graduada Simple Regular de Didáctica Especial y Práctica Docente. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) mcferna13@gmail.com

^δ Adscripto Graduado de Didáctica Especial y Práctica Docente. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesor del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia. Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Palabras clave:

Estrategias, enseñanza y aprendizaje de la Historia, juegos, simulación.

Abstract

This article analyzes an experience of teaching History by a game we created called “The capitalist enterprise: markets and work organization” developed in 4th Year in Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, Universidad Nacional de Mar del Plata during 2015 and 2016.

The work considers the approach of the contents from strategies that involve the role play, the simulation and multimedia resources. This idea is an invitation for History teachers to discover other ways to approach the contents and to promote the historical thinking in the students.

Keywords:

Strategies, teaching and learning of History, games, simulation.

Palabras iniciales

El artículo que presentamos tiene como objetivo analizar una experiencia de enseñanza de la Historia a partir de juego y simulación en tanto estrategias que posibilitan el diálogo y la conexión con las culturas juveniles propias de los estudiantes que habitan nuestras aulas. (Merino. S. y S. Contín, 2001, p.83-87) La propuesta se enmarca en las tareas desarrolladas por el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

(GIEDHIS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, buscando generar prácticas áulicas que favorezcan aprendizajes significativos en los estudiantes de la escuela secundaria, plausibles de ser ubicadas, según la categoría de Maggio, dentro de la *enseñanza poderosa*. (Maggio, 2012, p. 39-64) Ésta requiere dar cuenta de abordajes teóricos actuales, pensar como lo hace la disciplina, observar en perspectiva y desde el tiempo presente y tener la capacidad de conmover y perdurar. Estas características son esenciales para pensar hoy las prácticas docentes en general y se ajustan bien a las particularidades de la enseñanza de la Historia. A la vez, el reto que nos define es pensar desde la *innovación educativa*, como un paradigma para mejorar las prácticas de enseñanza de la Historia (Litwin, 2008, p.65). El desafío consiste entonces en vincular las estrategias innovadoras con los actuales enfoques de la enseñanza de la disciplina, recuperando los actores sociales y la dimensión procesual de los fenómenos históricos. (Camilloni, 1998; Prats y Santacana, 2001; Ethier, 2010). La Historia enseñada que nos convoca debe recuperar la complejidad de los procesos históricos, fomentar la investigación e instruir mostrando que la interpretación histórica es una construcción social donde existen múltiples puntos de vista. (Pulido Cárdenas, 2009; Tribó Travería, 2005, Prats y Santacana, 2001, Ethier, 2010).

La combinación de juego y simulación dentro de propuestas que también involucran tecnologías multimediales, permite el acercamiento las culturas juveniles, a partir de los lenguajes, modos de expresarse e intereses de los estudiantes. No podemos enseñar Historia sin tener en cuenta cómo actúan, piensan y aprenden, en palabras de Serres, “los pulgarcitos [y pulgarcitas]”, ya que “estos muchachos habitan pues lo virtual. (...) Pueden manipular muchas informaciones a la vez. (...) No tienen pues la misma cabeza”. (Serres, 2014, p. 8.)

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Estos escenarios actuales no deben significar para los profesores en Historia, un obstáculo, sino desafíos y nuevas oportunidades para mejorar como educadores. Los desafíos implican el reconocer las dificultades del trabajo con aulas heterogéneas donde los estudiantes portan intereses disímiles, poseen diferentes estilos de aprendizaje, y han transitado diversas experiencias educativas (Anijovich, 2014, p.25). También requieren de una relación de los contenidos con los problemas que atraviesa la sociedad en la actualidad y los escenarios futuros (Pagès y Santisteban, 2010). En palabras de Prats:

Es por lo tanto un inmejorable laboratorio de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social político (Prats, 2007, p.22).

Es fundamental para los profesores detectar el *potencial del curriculum*, espacios o puntos de los planes curriculares que puedan acoger propuestas innovadoras o no previstas por quienes diseñaron dichos materiales¹ (Shulman y Gudmundsdóttir, 2005, p.3). Las nuevas oportunidades pueden encontrarse en un renovado impulso para estrategias como el juego y la simulación, apoyadas en el trabajo colaborativo y en las tecnologías multimediales, como mostraremos en este estudio.

Los juegos y simulaciones dentro de las estrategias docentes

¹ Shulman y Gudmundsdóttir (2005, p.3) recuperan la noción de Ben Peretz.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Al planificar su tarea, el docente toma decisiones en función del manejo de una serie de conocimientos heterogéneos y dispares, imbricados en la situación educativa. Lee Shulman (Shulman, 2005, p.11) las ordena en: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento de los Diseños Curriculares conocimiento del grupo etario; conocimiento de los contextos y políticas educativas.

Por último, el autor menciona el conocimiento didáctico del contenido, que consiste en la forma en que el docente procesa el contenido a enseñar de manera que se convierta en contenido enseñable, para que el estudiante lo aprenda. Esta decisión involucra aplicar estrategias didácticas, entendidas como un *conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.* (Anijovich y Mora, 2010, p.23; Quinquer, 2004, p.1).

Las estrategias conllevan además dos dimensiones principales, la reflexiva en la que el docente diseña su planificación y la activa que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. A su vez, se manifiestan en tres momentos claramente delimitados: planificación, acción y evaluación. En el primero se anticipa la acción, el segundo es el momento interactivo y el tercero consiste en la evaluación donde *se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar* (Anijovich y Mora, 2010, p.24).

El juego y la simulación pueden ser clasificados como estrategias centradas en el proceso de aprendizaje². (Bazán y

² La clasificación que elegimos consiste en identificar para la tríada didáctica (compuesta por Docente, Estudiante, Saber) qué elemento es central en cada estrategia llevada a cabo. Así puede claramente identificar estrategias centradas en el docente y en el estudiante, estrategias que se posicionan en el conocimiento o saber mismo y aquellas que se hunden en la relación de

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Devoto, 2016). Las simulaciones fueron utilizadas mayormente en aquellas disciplinas que estimulan la obtención de habilidades prácticas y operativas acercando a los alumnos a situaciones similares a la realidad pero de forma artificial (Davini, 2008, p.144). Litwin plantea un sentido un tanto más amplio, al referirse a que éstas pretenden:

Aprender en situaciones de práctica, en tanto reconocemos que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación. (Litwin, 2008, p.102).

Esta herramienta es de gran utilidad para las Ciencias Sociales y en particular para la Historia puesto que:

La construcción ficcional permite la participación de los estudiantes en una experiencia teñida de juego que invita a la aventura, a la construcción de hipótesis y a la comprensión de realidades complejas mediante realizaciones que ofrecen experiencia, reconocimiento de límites y análisis de consecuencias. (Litwin, 2008, p.103).

Las simulaciones combinadas con componentes de juego brindan interesantes variantes, como ha señalado Quinquer:

Actividades de localización y juegos de simulación que se utilizan en geografía. Su objetivo es tomar decisiones sobre cuestiones

todos los elementos del sistema didáctico y por tanto en el proceso educativo. Las simulaciones y juegos responden a esta última variante, aunque pueden ser vistas también desde el lugar que ocupan los estudiantes en su desarrollo. Sí es claro es que la tarea del docente no es central durante la actividad, aunque sí en las etapas previas y posteriores y que si bien el conocimiento es fundamental no es el eje de trabajo, sino que se torna un resultado del mismo.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

diversas: localización de industrias, de carreteras, de ferrocarriles, de cuestiones urbanísticas, etc.

Las actividades basadas en la empatía son muy útiles para ayudar al alumnado a comprender intenciones y las motivaciones de los agentes históricos. También para ayudarles a explicitar concepciones y entender el relativismo.

Las dramatizaciones son simulaciones en la que la empatía y la adopción de roles tienen un papel relevante. Pueden utilizar técnicas teatrales. (Quinquer, 2004, p. 6).

Los juegos y la didáctica de la Historia

En el caso puntual de la Didáctica de la Historia, las reflexiones sobre la utilización de juegos y simulaciones han observado su potencial como herramienta de enseñanza, a la vez que señalado las dificultades de dichas estrategias:

El juego de simulación viene a ser, pues, una especie de laboratorio social donde se intentan reproducir las condiciones y situaciones que infieren en el objeto de estudio. Por supuesto, las resultantes serán meramente orientativas (cualquier modelo es orientativo) ya que el número de variables (dificilmente perceptibles o cognoscibles en algunos casos) que incide en un fenómeno humano, complejo por definición, es prácticamente infinito y por descotado difícilmente acotable en el caso de los hechos históricos. Pero sobre el escenario se pueden situar tendencias y aproximar resultados divergentes según la toma de decisiones o soluciones diversas, y ello es bueno como instrumento de reflexión. (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, p.133-134).

El juego y la simulación ayudan a los estudiantes a tomar perspectivas de los acontecimientos y procesos, a evidenciar las múltiples relaciones entre las actividades humanas, y a traslucir el porqué de la toma de decisiones, observando así la relevancia de los vínculos de causa-efecto. (Hernández Cardona, 2001, p.26) al plantear actividades que posibiliten *imaginar cómo era y comprender las actitudes o las*

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

motivaciones de los actores en el pasado, el juego y la simulación colaboran con el desarrollo de la imaginación histórica y de la empatía histórica. (Santisteban Fernández, 2010, p.46).

Para la enseñanza de la Historia resulta relevante pensar, en torno a estas estrategias, sobre lo sugerido por Joan Santacana y Núria Serrat:

Para enseñar historia, la metodología del juego puede ser efectiva y eficaz, como lo es para otros aspectos de la cultura; sin embargo, el problema de la enseñanza de la historia no es tanto el de la metodología sino el de los conceptos, de las narraciones que queremos enseñar, mostrar y transmitir. En el fondo es un problema de conceptos, del qué enseñamos mediante el juego o sin él. (Santacana y Serrat, 2001, p.41).

En tanto vehículo o metodología para la enseñanza, la preocupación que nos guía es decidir qué conceptos vamos a enseñar a través del juego, siendo estos de gran importancia para las clases de Historia. Los conceptos actúan como mediadores entre la información y el conocimiento social, por eso su aprendizaje permite comprender los procesos sociales e históricos. Santisteban Fernández, afirma que los conceptos son los instrumentos esenciales para la comprensión histórica. (2010, p.37).

El juego: “La empresa capitalista: mercados y organización del trabajo”

Vista la importancia de las estrategias de juego y simulación en las clases de Historia se llevó a cabo una experiencia que a partir del juego buscó promover en los estudiantes el aprendizaje de los procesos históricos. Los estudiantes,

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

entonces, fueron invitados a involucrarse en situaciones que buscaron de construir las etapas, dificultades, elecciones que se llevaron a cabo en las innovaciones tecnológicas que detallaremos.

La secuencia didáctica que analizaremos fue practicada en el aula de Historia, por el profesor Benjamín Rodríguez durante los ciclos lectivos 2015 y 2016 en un 4to Año del Ciclo Superior Orientado para las modalidades de Ciencias Exactas y Naturales y Comunicaciones, Arte y Diseño en el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La escuela desde su fundación en el año 1984, se caracteriza por aplicar propuestas innovadoras, multidisciplinarias y por la realización de actividades que implican el uso de estrategias y recursos cercanos a las culturas juveniles y a los requerimientos de la sociedad. La propuesta que presentamos, además de recoger los recorridos atravesados en literatura, cine y los desarrollos tecnológicos, se complementa con otras actividades que desde la clase de Historia buscan posicionar a los estudiantes como consumidores responsables³. (Bazán, Rodríguez y Wibaux, 2016).

1. Los contenidos en juego

La temática abordada en *La empresa capitalista: mercados y organización del trabajo*, es el proceso de expansión

³ Este proyecto institucional consiste en que los estudiantes reconozcan pautas de consumo y particularidades de las concentraciones empresarias características del capitalismo. Para esto, revisan en sus hogares 15 productos en 3 rubros principales y anotan la empresa que los fabrica. En el aula, el docente recoge los resultados de la indagación y los estudiantes corroboran en conjunto las características actuales del aglomeramiento empresarial, solicitándoles una reflexión personal sobre las consecuencias para los consumidores de dicha concentración.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

capitalista, surgido en la segunda fase de la revolución industrial a partir de mediados del siglo XIX. Los contenidos que se incluyen en esta secuencia son: despliegue del capitalismo, división internacional del trabajo, formación de un mercado internacional, organización científica del trabajo, la gran empresa y la organización de la mano de obra industrial, la concentración empresarial. Estos contenidos se encuentran desplegados en la Unidad I del Diseño Curricular de 4° Año, tal como se presenta en el diseño:

El Diseño Curricular de Historia de 4o año retoma algunas temáticas desarrolladas en Historia de 3º, analizando el surgimiento de los nacionalismos, los imperialismos y las transformaciones en el sistema mundo hacia fines del siglo XIX. A su vez, el tratamiento de los procesos de concentración económica, la situación de la clase obrera y las organizaciones gremiales, permitirá analizar la multicausalidad que puso en crisis a la sociedad burguesa y al Estado liberal, manifestada en la Primera Guerra Mundial. (DGCyE, 2010, p.13).

La perspectiva adoptada se posiciona en la Historia social y económica del capitalismo durante el largo siglo XIX (Hobsbawm, 1975; Hobsbawm, 1987) y particularmente en las clases sociales que se erigen como antagónicas desde la revolución industrial; la burguesía y el proletariado. Las actividades que presentamos puedan aplicarse en cualquier momento del abordaje del tema, quedando a criterio del docente la gestión del tiempo áulico, siendo también conocedor de los intereses del grupo y de los contenidos previamente trabajados.

2. Organizados para aprender jugando

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

La etapa pre- activa del juego consistió en dividir al curso en grupos de 4 a 5 integrantes, a cada uno de los cuales se les asignó un producto: telégrafo, teléfono, ferrocarril, automóvil, barco de vapor, máquina de coser o cámara fotográfica; cada grupo funcionó como la dirección de una empresa importante en ese ramo industrial.

Los artefactos elegidos permiten observar las transformaciones en juego, fruto de la expansión capitalista. El ferrocarril, el barco de vapor y el automóvil fueron medios de transportes claves para la interconexión del mundo, así como el telégrafo y el teléfono permitieron comunicaciones más veloces a lo largo y ancho del planeta. La cámara de fotos permitió registrar y documentar las nuevas experiencias a la vez que la máquina de coser, instrumento clave de la revolución industrial, se volvió un producto doméstico que llevó la génesis del capitalismo al hogar familiar.

Luego de recibir el artefacto asignado por el docente, los estudiantes tuvieron ante sí una lista de inventos e innovaciones significativas para el desarrollo tecnológico y científico del mundo, siendo ellos los encargados de seleccionar aquellos adelantos técnicos relacionados con el producto asignado. El docente fue acompañando esta tarea a partir de la observación y el diálogo con los distintos grupos, sugiriendo caminos posibles para conocer la importancia de las innovaciones relacionadas con el producto asignado a partir de la búsqueda de información en internet, en la biblioteca de la escuela y consultando a docentes de otras áreas vinculadas con el invento. Aquí se abrió un momento donde los estudiantes, a partir de la pregunta-problema *¿Por qué el producto asignado fue importante para el desarrollo de la industrialización y la interconexión de los mercados a escala planetaria?*,

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

reflexionaron y debatieron utilizando la bibliografía de referencia. (Bazán, Rodríguez, y Wibaux, 2016). La tarea prosiguió fuera del espacio áulico: debían investigar sobre las empresas productoras de su producto, sobre sus fechas de creación y sobre las características de la composición empresarial (fusiones verticales u horizontales). La indagación estaba referida a empresas fundadas en el siglo XIX, dentro del marco del proceso histórico en estudio.

Interesaba puntualmente que los estudiantes aprendieran que las actuales reglas del mercado, con situaciones monopólicas y oligopólicas, tenían su origen en aquel momento de la historia que estábamos analizando. Esta tarea fuera del espacio áulico fue monitoreada por el docente quien durante dos clases, volviendo a la pregunta-problema, posibilitó que los estudiantes pudieran lograr los objetivos propuestos.

3. Juego en acción

La etapa activa del juego la dividimos en tres fases, que se realizaron dentro y fuera del espacio áulico, de acuerdo a tiempos y recursos disponibles:

Primera Fase: Recabando materias primas. Los integrantes de cada grupo, simulando ser los directores de la empresa, investigaron sobre aquellas materias primas e insumos necesarios para llevar su producto al mercado. Señalaron estrategias de acopio, dividiéndolas en pasos (por ejemplo: 1. Ampliación de los cultivos de algodón. 2. Acordar con el gobierno de X país un acuerdo comercial para abastecerse de la materia prima a cambio de.... 3. Etc.).

Segunda Fase: Mejorando la producción. Aquí cada grupo atendió a los cambios necesarios para mejorar la producción,

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

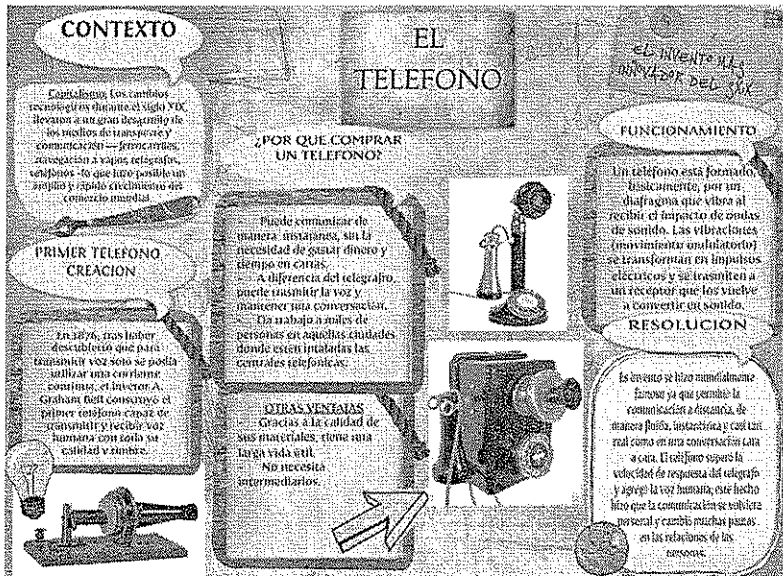
proponiendo cambios para acelerar los tiempos de producción. En esta etapa los estudiantes aplicaron los contenidos de la materia, citando autores y haciendo referencia principalmente a los principios de Taylor y Ford respecto a la organización científica del trabajo. Desde luego a medida que se iba adelantando en el juego, se avanzaba paralelamente con los contenidos del programa.

Antes de llegar a esta fase, fue necesario abordar el taylorismo y el fordismo dentro del proceso de trabajo industrial.

Tercera Fase: Camino al Mercado. En este momento de la propuesta cada grupo presentó en la clase de Historia, un afiche publicitario que sintetizó la estrategia de venta, señalando las ventajas del producto para el consumidor. Los soportes de la presentación se realizaron con diferentes herramientas, siendo Glogster ⁴la más utilizada, aunque también aparecieron otras como Adobe Photoshop que los estudiantes ya habían aplicado en otras oportunidades. Glogster como se puede observar en el siguiente ejemplo permite realizar pósters con diferentes plantillas conteniendo gran cantidad de información en un formato amigable. Al final los estudiantes y el docente cumplieron el rol de inversores, seleccionando, fruto de la estrategia de presentación del producto, el mejor lugar para canalizar sus deseos de invertir sus capitales.

⁴ <http://edu.glogster.com/?ref=com>

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*



Afiche realizado con la herramienta Glogster por un grupo de estudiantes de 4º1° del año 2015.

Después del juego: el análisis de la propuesta.

Realizar propuestas en el aula que incluyan actividades lúdicas, implica al docente la planificación detallada de cada momento de la clase. Todas las consignas deben ser claras, requiriendo que cada estudiante comprenda su rol y tarea. Nuestra decisión fue plantear el juego como parte de la evaluación de la unidad temática, con el correspondiente tratamiento de contenidos previamente al desarrollo del juego.

El docente es el que toma las decisiones sobre cómo se conformarán los grupos y cuáles son los inventos seleccionados. En el caso analizado, los inventos elegidos

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

fueron centrales para el proceso de expansión capitalista y teniendo en cuenta que los destinatarios de la propuesta eran estudiantes de las orientaciones de Exactas y Naturales [aunque también los hubo de la de Comunicaciones, Arte y Diseño], muchos de ellos estaban relacionados con innovaciones vistas en otras disciplinas como Química, Física y Biología.

La propuesta abordó los contenidos históricos ya señalados, a la vez que colaboró con la formación de habilidades propias del pensamiento histórico como la representación e imaginación históricas (Santisteban Fernández, 2010, p.39). Se trata fundamentalmente de comprender el pasado contextualizando los hechos históricos conscientes de la distancia que los separa del presente, recuperando la posibilidad de imaginarse en un pasado situado y entendiendo las decisiones de los actores en un contexto. Los estudiantes pudieron dar cuenta y preguntarse acerca de los esfuerzos, los intentos, el trabajo y las intenciones que hay detrás de los objetos tecnológicos que usamos día a día. El armado del afiche, soporte de la presentación de cada grupo, consideró el uso de las tecnologías multimediales en el aula de Historia favoreciendo la conexión con las culturas juveniles, siendo un factor de atracción para los estudiantes (Maggio, 2012, p.141-154).

La evaluación de la actividad se realizó desde su inicio, recurriendo al portafolio como instrumento de recolección de los avances de cada grupo, permitiendo evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de los objetivos propuestos (Anijovich y González, 2012, p.111). Luego de la exposición de cada propuesta, los estudiantes evaluaron a los otros grupos destacando las potencialidades de cada presentación. En la experiencia también se incluyó como instrumento de evaluación alternativo la siguiente rúbrica que posibilitó la

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ. *Los juegos en el aprendizaje*

coevaluación y autoevaluación recuperando el proceso de trabajo interno a cada grupo:

Co-evaluación de trabajo grupal integrador

Aquí inserta el nombre de cada uno de tus compañeros de grupo al frente de cada columna

Tu nombre: _____



Estuvo atento de la tarea del equipo, comunicándose oportunamente y participando activamente, sugiriendo ideas, compartiendo conocimientos e ideas. (25%)						
Demostó responsabilidad en el desempeño del grupo, colocando sus avances oportunamente, y preocupándose por el enriquecimiento y mejora de la tarea. (25%)						
Se comunicaba en forma clara, concisa y cordial con el grupo, aceptando las diferencias de opinión y estableciendo sus propios puntos de vista. (25%)						
Estimuló la reflexión acerca del proceso del grupo haciendo un análisis del desempeño del equipo con el propósito de mejorarlo. (25%)						

Palabras finales

Enseñar Historia utilizando como estrategia didáctica el juego y la simulación, favorece el aprendizaje, colaborando con la formación del pensamiento histórico, a partir de actividades lúdicas. Los estudiantes a través de esta experiencia llegaron a conclusiones que emulaban las tomadas por empresarios capitalistas de la época. Observemos un ejemplo:

Para construir un teléfono se necesitan diversos materiales tales como cobre, el carbón y el aluminio; y de algunos productos manufacturados, como los imanes. Estos materiales los conseguiríamos a partir, en un primer momento, de la compra a otras fábricas o empresas. Para esto pediríamos al

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

banco un préstamo con el cual poder iniciar la telefónica. También venderíamos acciones, para poder aumentar el capital y, de esta manera reinvertirlo en la empresa. (Trabajo Grupal, 4°1°, 2015).

Sin ánimo de convertir a los estudiantes en empresarios, la propuesta intenta entender la complejidad del período en estudio y la simultaneidad de los procesos históricos tales como la división internacional del trabajo, la concentración empresarial y los cambios en las formas de trabajo en las fábricas. La importancia de los inventos quedó enmarcada en las conclusiones que alcanzaron los distintos grupos, como se puede vislumbrar:

El teléfono fue importante para el desarrollo de la industrialización y la interconexión de los mercados a escala planetaria ya que facilitó la comunicación entre las empresas y los proveedores de materias primas así como las distintas sucursales que tenían. Permitió la comercialización a distancia, es decir, no se necesitaba llegar a un acuerdo en persona. Gracias a esto se disminuyeron los gastos de transporte necesarios antes de la creación de los teléfonos. (Trabajo Grupal, 4°1°, 2015).

Más allá de lo atractivo de una propuesta que involucre el juego, el docente debe atender a las dificultades que pueden presentarse, muchas de ellas relacionadas con ausencias en la planificación de la tarea. El momento más activo para el docente es durante esta etapa inicial, donde deberá atender a la claridad en el planteamiento de los objetivos, a los tiempos de la clase, determinando los momentos necesarios para evaluar la actividad. Es de gran importancia la claridad de las consignas explicitando las etapas del juego y los roles, así como de las buenas preguntas (Anijovich y Mora, 2010, p.35) y la inclusión

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

de problemas dentro de la actividad. La evaluación (que debe ser permanente), requiere incluir momentos de autoevaluación y coevaluación, por lo tanto las rúbricas pueden colaborar con los fines perseguidos con estas estrategias. Se complementa así la evaluación de los contenidos bajo el instrumento o pautas que desarrolle el docente.

Por último este tipo de estrategia interactiva permite al profesor en Historia, encontrar alternativas a la clase tradicional centrada en la explicación del docente y en el trabajo con cuestionarios y textos escolares. Además posibilita recuperar conceptos fundamentales de la disciplina: la dimensión procesual de la expansión capitalista, el papel de empresarios y trabajadores así como de los estados en dicho proceso, la división internacional del trabajo y las nociones de centro y periferia, entre otros.

El juego que presentamos puede ser emulado y planteamos aquí las bases para su instrumentación, así como variables a tener en cuenta en el diseño de otras propuestas de este estilo. Para nosotros animarse a utilizar estas estrategias es para los docentes de Historia, no solo un reto sino un imperativo a cumplir. Sólo así podremos alcanzar los objetivos propuestos en la *enseñanza poderosa*.

Bibliografía

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R y C. González (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R. y S. Mora (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Bazán, S y E. Devoto. (2016). *Construcción metodológica y recursos didácticos para enseñar a aprender Historia y aprender a enseñar Historia*. Material de cátedra: Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Bazán, S., Rodríguez, B. y Wibaux M. (2016). *Módulo de Historia de 4to Año -Ciclo Superior Orientado*. Departamento de Ciencias Sociales, Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, Universidad Nacional de Mar del Plata. (Inédito).

Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Aisemberg, B. y S. Alderoqui. *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Historia. 4° Año*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

España, A. (2014). El valor didáctico de los conceptos en la selección y organización de los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En España, A., Foresi, M. y Sanjurjo, L. *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, N° 9, Barcelona.

Feliu Toruella, M. y F. X. Hernández Cardona (2011). *12 ideas claves. Enseñar y aprender Historia*. Barcelona: Grao.

Hernández Cardona, F. X. (2001). Los juegos de simulación y la didáctica de la Historia. En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 30, Grao.

Hobsbawm, E. (2012). *La era del capital (1848-1875)*. Buenos Aires: Crítica. [1975].

Hobsbawm, E. (2012). *La era del Imperio (1875-1914)*. Buenos Aires: Crítica. [1987].

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. [2008].

Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós. [2012].

Merino, S. y S. Contín (2001). Jugar y simular para comprender nuestra diversidad: un desafío para las aulas de secundaria. En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 30, Grao.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Pagès, J. y A. Santisteban Fernández (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En *CEDES 30*, N° 82.

Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. En: *Revista Escuela*, 21, pp.22-23.

Prats, J. y J. Santacana (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Pulido Cárdenas, M. (2009). Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la Historia en el contexto del aula. En *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXXIV, N° 2.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 40, Grao.

Santacana, J. y N. Serrat (2001). Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 30, Grao.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En: *Clío & Asociados*, N° 14. En *Memoria Académica*. Disponible: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

Shulman, L. S. y S. Gudmundsdóttir (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Ed. Horsori, ICE-UB.

III. RESEÑAS



La enseñanza de la historia. Rupturas y permanencias a cien años de la Revolución Rusa. Legados y contradicciones

De: Paula Karina Carrizo y Susana Ferreyra (comp.)
Córdoba: APEHUN, 2017.

Autores/as: Mariano Campaña - Matías Druetta - Rocío Sayago - Fabiana M. Értola - Miguel Á. Jara, María E. Muñoz - Nancy Aquino - Susana Ferreyra- Desirée Toibero - María Carolina Benedetti- Florencia Monetto - Victoria Tortosa-Elvira Cejas- Arturo Dábalo - Beatriz Rosa Angelini - Susana Emma Bertorello - Silvina Andrea Miskovski - Ana M. Brunas, Mónica A. Olivera - Eduardo Hurtado - Martín Céparo - Verónica Gatti - Marcela Zatti - Gerardo Añahual - Víctor Salto.

*Yamila Gánzer**

La Revolución Rusa transformó un país y el mundo, poniendo fin de manera abrupta al largo reinado de los zares, inaugurando la era comunista y generando una confrontación ideológica con Occidente que aún resuena. Su centenario convoca a los autores a trabajarlo en esta obra colectiva, desde una recuperación histórica y metodológica, planteando analogías que permiten la comprensión de la configuración del mundo, mediante la resignificación de conceptos relevantes para la comprensión. En ese sentido, la compilación de Paula Karina Carrizo y Susana Ferreyra nos ofrece una invitación a adentrarnos en el análisis y las interpretaciones de la Revolución Rusa, más precisamente respecto a la relevancia de conmemorar su centenario y las posibilidades que este acontecimiento brinda para la enseñanza de la historia desde múltiples perspectivas.

* Ayudante de segunda cátedra Didáctica de los procesos históricos, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC yamila_ganzer88@hotmail.com

En el recorrido propuesto podemos identificar el contenido histórico escolar promoviendo interrogantes sobre la importancia de enseñar este acontecimiento y su intencionalidad. Reconociendo la escuela, como un gran escenario, complejo, un espacio donde se construye y produce la memoria pública pero también donde los procesos deben ser explicados apelando a la multicausalidad de los hechos, recorriendo los intersticios curriculares.

La focalización inicial, en función del interés de las compiladoras, que se ofrece como punto de partida del conjunto de secuencias didácticas, es de enfatizar la revolución en su complejidad problematizando el conocimiento histórico, planteando la necesidad de comprender y crear conciencia histórica para darle un sentido activo a la idea de ciudadanía. Los trabajos reunidos en la compilación permiten historizar desde el presente-futuro, para la contribución a la formación de futuros profesores en Historia con un pensamiento crítico.

Desde diversos recursos metodológicos se elaboran propuestas para la enseñanza orientadas al nivel secundario, con un diseño posible que habilita a pensar en la necesidad de que el docente pueda adaptar a los intereses de grupo de estudiantes. La reducción de la escala de análisis y el trabajo con temporalidades más cercanas a nuestro presente permiten una distancia de los planteos más tradicionales que llevan a comprender el impacto de la Revolución Rusa desde otras perspectivas. De esta manera, se destaca el trabajo con herramientas conceptuales y metodológicas innovadoras, diversificando el universo de fuentes utilizadas: testimonios, imágenes de actores y sus reclamos, viñetas, la prensa local, discursos, etc; permitiendo resignificar la importancia de éste contenido a enseñar en la currícula.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Con ese trasfondo resulta importante la incorporación de análisis renovados como por ejemplo, la investigación de Pitalunga R.; Pipes R. y los aportes de Adamovsky E., que se presentan en varias de las secuencias, estas incorporaciones permiten al docente actualizar y brindar un marco de referencia historiográfico a los fines de que el estudiante advierta los diferentes puntos de vista. El material presenta una unidad de sentido en torno al rol del docente, sostenido por las obras de teóricos como: Barros C.; Pagés J.; Santisteban A.

Las secuencias didácticas no sólo están pensadas para el nivel secundario, se encuentran propuestas de trabajo que están dirigidas a la formación de los futuros trabajadores de la educación del profesorado, planteando el objetivo de orientar, a través del conocimiento social, las preferencias y valores que deben guiar la acción social.

Las secuencias brindan distintos abordajes históricos sobre la Revolución Rusa desde una perspectiva nacional, latinoamericana e internacional, mientras algunas permiten el tratamiento de la historia regional enriquecida con variedad de fuentes disponibles que rescatan sujetos involucrados no contemplados, como por ejemplo mujeres, trabajadores, etc. De esta manera nos brinda otras miradas que aproxima a los estudiantes a la comprensión de la revolución sin perder de vista la realidad histórica en la que se hallan inmersas y sus posibilidades.

La historiografía nos muestra diversas construcciones y narrativas sobre aquellos procesos que han marcado rupturas, cambios y permanencias. En ese sentido, algunas secuencias presentadas trabajan en clave comparada las revoluciones del

siglo XX en América Latina, respondiendo a un eje articulador: la ruptura de un orden social.

Apoyados en referentes historiográficos como: Ansaldi, W.; Giordano V.; De Riz, L.; en cuanto a la especificidad referidos al concreto histórico. Este enfoque permite abordar diálogos posibles entre experiencias de aquel proceso revolucionario, comparando con situaciones de conflicto distanciadas en el tiempo, identificando las tendencias revolucionarios y los procesos socioculturales compartidos.

Considerada en conjunto, esta obra colectiva ofrece lecturas exhaustivas que recupera y analiza desde la dimensión acontecimental, como las perspectivas de proyección ideológicas. Cuando se refieren a “legados y contradicciones” lo hace desde el recorrido de la Revolución de Octubre y lo que produjo, en palabras de Hobsbawm (1995) el más formidable movimiento revolucionario organizado de la historia moderna. Su expansión global no tiene paralelo (desde las conquistas del Islam) brindando elementos para comparar situaciones de conflicto presentes en las experiencias contextuales al conjunto latinoamericano.

En definitiva, el trabajo colectivo de Carrizo y Ferreyra brinda un recorrido por distintas temáticas estrechamente ligadas sobre el núcleo problemático central, la ruptura del orden social. Esta propuesta de enseñanza constituye un aporte valioso para ser trabajada en el aula que permiten vincular problemáticas mundiales con las regionales.

Asimismo, da cuenta de una rigurosa selección de fuentes y recursos que se presentan significativos para la enseñanza de la historia. En este sentido, desde propuestas alternativas a la linealidad temporal y la realización de matizaciones a los

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

abordajes tradicionales, la obra logra enriquecer el conocimiento sobre la Revolución Rusa.

Referencias Bibliográficas

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX .1914-1991*. Barcelona: Crítica, 2da impresión.

Jesús Á. SÁNCHEZ RIVERA *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar*

Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades.

De: Sandoya, Miguel Ángel. (2016). Barcelona: Editorial UOC, 257 páginas.

*Jesús Ángel Sánchez Rivera**

Habiendo rebasado un cuarto de siglo en las aulas de Educación Secundaria, el profesor Miguel Ángel Sandoya ofrece una nueva publicación para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito referido. El resultado, pues, nace de la experiencia docente, pero también de la reflexión y, sobre todo, de la profunda vocación por una profesión que no ha menoscabado el paso de los años.

El libro recoge el espíritu que ha animado las tendencias educativas que se vienen propagando y desarrollando —con mayor o menor grado de implicación— en las últimas décadas. De este modo, el profesor Sandoya expone entre los propósitos de su trabajo que la defensa del “desarrollo de capacidades y competencias en los alumnos es el más valioso objetivo” a cumplir en su tarea como docente. La educación en competencias, o capacidades, se ha convertido en uno de los campos a desarrollar del actual paradigma educativo; su estrecha vinculación con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner es bien conocida, y así viene reiterándose en la Pedagogía española (Zabala y Arnau, 2007; Escamilla, 2015). En la última década, las revistas y editoriales nacionales han prestado especial atención a este asunto,

* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid.
jasanchezrivera@edu.ucm.es

Jesús Á. SÁNCHEZ RIVERA *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar*

principalmente como consecuencia de su aparición de la legislación (LOE, LOMCE), hasta el punto que algunas de ellas, como la barcelonesa Graò, tiene una serie específica dedicada a este tema. Con el trabajo que nos ocupa, la editorial de la Universitat Oberta de Catalunya ha venido a sumar un nuevo título relacionado con ciertas capacidades –léase competencias- que todo alumno debería haber adquirido al finalizar su educación obligatoria.

Escrito con un estilo claro y sintético que facilita su lectura, el libro está dirigido, fundamentalmente, al profesorado novel de ESO y Bachillerato. De hecho, su autor confiesa que fue su experiencia como profesor en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria impartido en la Universidad Complutense de Madrid la que le impulsó a escribir esta obra.

Se estructura en dos partes bien diferenciadas y equilibradas en la extensión de cada una de ellas. La primera parte contiene seis breves capítulos dedicados a reflexionar, de manera general, sobre determinados aspectos de la Enseñanza Secundaria en la actualidad y, de manera específica, sobre el papel de las Ciencias Sociales (CCSS) en este ámbito. El primero de ellos, “Aprender en el siglo XXI”, proporciona una apretada síntesis de ciertas cuestiones clave que en el presente afectan al ámbito educativo. Se citan rasgos característicos –y bien conocidos- del mundo actual: mayor complejidad y rápida mutabilidad de las sociedades, profundas transformaciones socio-económicas, los problemas medioambientales, la globalización, etc. Todo un entramado de relaciones que, indudablemente, ha condicionado el cambio de paradigma en la educación formal.

“Para qué estudiar Ciencias Sociales” constituye el segundo capítulo. El objeto de estudio de las CCSS y, sobre todo, los objetivos de éstas desde la Educación aparecen sintetizados, pues son cuestiones que cuentan con abundante bibliografía. La interdisciplinariedad planea sobre el área como requisito necesario para vertebrar un conjunto de materias dispares. No obstante, el contenido también revela la primacía disciplinar que tradicionalmente han tenido Geografía y la Historia en los diferentes *curricula* españoles.

El tercer capítulo, dedicado a “La importancia del profesor”, expone atinadamente el perfil deseable del profesor de Secundaria y su papel en el sistema educativo español, sin olvidar los principales problemas a los que se enfrentan estos docentes. En un momento crucial para esta figura –a veces desprestigiada o vapuleada, otras manipulada-, el capítulo resulta muy pertinente. El profesorado ha sufrido una progresiva pérdida de autoridad que obliga a lo que se ha llamado *empoderamiento docente* –empleando un anglicismo de moda-, pero también necesita desarrollar un buen número de capacidades para afrontar con éxito su trabajo. Las reflexiones planteadas se revelan especialmente valiosas para quienes serán futuros profesores de Secundaria, pero también para aquellos que llevan tiempo ejerciendo la profesión; en este sentido, se ofrece una visión autocrítica no muy habitual. Entre las competencias necesarias para el profesor se distinguen las de tipo personal, de conocimiento, didácticas y de motivación personal. Los resultados de una encuesta realizada por el propio autor completan este apartado. Recoge las opiniones de alumnos (alrededor de 500), profesores en activo (50) y profesores en formación (unos 200) sobre las competencias profesionales que habría de tener un docente de Secundaria. Su análisis permite al Dr. Sandoya desgranar una serie de

Jesús Á. SÁNCHEZ RIVERA *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar*

calidades o capacidades especialmente valoradas entre los grupos referidos, en sintonía con ya descritas por numerosos pedagogos.

Asimismo, el autor señala la importancia de la “Coordinación entre profesores” en su cuarto capítulo, planteando una serie de orientaciones referidas a la coordinación anual de cada curso, la coordinación de las diversas unidades didácticas -quedan, por tanto, excluidas otras metodologías, como el aprendizaje por proyectos- y a la elección de los libros de texto, asunto siempre complejo.

El “Diseño de las actividades de aprendizaje” y la “Evaluación en Ciencias Sociales” constituyen los dos últimos capítulos de esta primera parte, sirviendo de preámbulo al desarrollo de las 35 actividades que conforman la segunda. Comienzan con una oportuna cita de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles: “Lo que debemos aprender antes de poder actuar, lo aprendemos actuando”. Traspasado el umbral del siglo XXI, su actualización podría ser el *learning by doing* -hoy día, un concepto expresado en inglés parece brillar más que la vieja pátina del saber clásico-. Esta afirmación aristotélica se erige en una auténtica declaración de principios que vertebra todo el trabajo. Una clasificación de los tipos de actividades, con algunos ejemplos extraídos de los libros de texto, los criterios para su elaboración o la relación existente entre actividades, destrezas y capacidades conforman en quinto capítulo. Por otra parte, el apartado sobre la evaluación en CCSS comienza con una serie de reflexiones previas, a modo de preguntas formuladas al lector, que resultan enormemente sugestivas y que, a nuestro juicio, son claves para el proceso de enseñanza/aprendizaje. A continuación, se explica en qué consiste la evaluación y sus modalidades en función del momento en que se realice (cuándo evaluar), y se plantea, en

Jesús A. SÁNCHEZ RIVERA Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar

sus correspondientes epígrafes, el resto de preguntas acostumbradas: qué, cómo y a quiénes evaluar. En realidad, este último capítulo podría servir, de manera general, a cualquier materia de Educación Secundaria -no solo a las CCSS-, y cualquier docente habría de tener en cuenta el “decálogo” que se incluye al final.

Un nutrido número de cuadros o tablas complementan cada uno de los capítulos, sintetizando y clarificando más, si cabe, los textos.

La segunda parte recoge, como reza el título del libro, 35 actividades para desarrollar capacidades. Son precedidas de una breve exposición aclaratoria de las mismas, explicando su planteamiento y los criterios que han motivado su elección. Todas las actividades propuestas siguen un esquema similar: presentan el título, el objetivo, el curso más adecuado para su realización, las capacidades que permite desarrollar y una breve descripción. A continuación, un guión de trabajo y algunas sugerencias para su puesta en práctica. Unas ideas o palabras clave y una breve selección bibliográfica completan cada una de las fichas. Algunas de ellas incluyen, además, variaciones y ejemplos, tablas y dibujos ilustrativos.

Muy útil resulta, a nuestro juicio, el cuadro que, al principio, presenta una clasificación de las 35 actividades propuestas (n° 14), ordenándolas por materias (Historia, Geografía, Arte, otras CCSS), tipos de agrupación (individual, pequeño grupo, gran grupo), cursos de la ESO y otros niveles educativos. El afán por sistematizar de manera sintética sus contenidos es fiel reflejo de la disposición clarificadora, didáctica, de su autor. Quien se detenga a cuantificar detalladamente la relación actividad/materia advertirá que el número de actividades para

Jesús Á. SÁNCHEZ RIVERA *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar*

las materias de Geografía e Historia está equilibrado (16 para cada una), mientras que la Historia del Arte sólo cuenta con 7 y a otras disciplinas les corresponden 10. En esta selección se repite la tradicional consideración de las diferentes disciplinas que integran las CCSS que se enseñan en la escuela, probablemente por ser reflejo de lo que está estipulado a nivel curricular y, en consecuencia, en la *praxis* educativa. No parece que se aproveche del todo el potencial didáctico de la Historia del Arte, a pesar de ser la materia en “donde mejor se aprecia esa interdisciplinariedad” que debiera caracterizar al área de CCSS, según el propio Sandoya (p.38 y 43).

En relación a este último punto, quisiéramos hacer una observación. La actividad n° 2, en la que se propone la realización de un catálogo de 100 obras artísticas (nombre, cronología, estilo), ofrece un planteamiento que algunos podrán tildar de bastante tradicional, de “obsesión taxonómica” (Ramírez, 1989, p.72), heredero del Positivismo decimonónico. No obstante, consideramos que su elaboración puede ser muy recomendable como *artefacto didáctico*, para que los alumnos que acaben su escolaridad obligatoria tengan “una mínima cultura artística”, en palabras del profesor Sandoya, e, incluso, que dicho artefacto sirva de punto de partida para otras actividades de mayor profundidad. La innovación pasa, en numerosas ocasiones, por replantear y renovar metodologías anteriores. Sin embargo, su orden, si se plantea de manera cronológica -como de inicio parece- habría de revisarse para no incurrir en errores que induzcan a confusión de los alumnos. Añadiremos que, pese a algunas de las sugerencias iniciales (“procurar que aparezcan obras de otras civilizaciones no occidentales” e “intentar incluir obras de cerámica, orfebrería, cómic, mobiliario...”), lo cierto es que, en general, la selección presentada resulta previsible: es mayoritariamente

occidentalizante y otras manifestaciones artísticas distintas a la arquitectura, la escultura o la pintura son anecdóticas.

Tal vez, el profesorado novel o en formación echará en falta una mayor presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) entre las actividades propuestas. Salvo alguna referencia puntual -y muy general- a la “búsqueda de información”, el uso de Google Earth[®] o de elaboración de presentaciones en Power Point o Prezzi, las TICs apenas aparecen mencionadas. Aunque particularmente no consideramos que el uso de las TICs en el aula mejore *per se* todos los procesos de aprendizaje, como creen algunos *tecnodulos*, su uso educativo resulta insoslayable, y entendemos que cualquier publicación actualizada habría de contemplarlas con cierta atención. Compárese, por ejemplo, con uno de los últimos manuales dedicados a la Didáctica de las CCSS en el ámbito nacional, el coordinado por Liceras y Romero (2016); plagado de códigos QR que permiten enlazar con diversos contenidos *on-line* (textos, vídeos, imágenes), auténtico *aggiornamento* metodológico del formato, el último de sus capítulos está dedicado específicamente a “Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales”.

Por otro lado, las actividades no resultan especialmente novedosas, al menos si atendemos a la brillantez -a veces fugaz- de otras más ambiciosas, innovadoras o ligadas a corrientes y tecnologías emergentes. Ya advierte el autor que no descubre ningún “mediterráneo” con ellas. Esto no constituye un demérito, sino todo lo contrario; su contrastada aplicabilidad y su fácil adaptabilidad a diferentes contextos de la Educación Secundaria suponen una opción realista y provechosa para cualquier docente de CCSS. Además, estas actividades revelan el entusiasmo que transmite el profesor

Jesús Á. SÁNCHEZ RIVERA *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar*

Sandoya y, sin duda, son el fruto de la experiencia reflexiva de quien las ha puesto en práctica con sus alumnos en numerosas ocasiones, siempre con el afán de mejora.

En definitiva, nos encontramos ante una publicación de enorme utilidad para el profesorado de Secundaria, en la que el Dr. Sandoya ha destilado los conocimientos y experiencias acumulados a lo largo de una fructífera trayectoria profesional, a la luz de su extraordinaria vocación y capacidad docente.

Referencias Bibliográficas

Escamilla González, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: Graò.

Liceras Ruiz, Á. y Romero Sánchez, G. (coords.). (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos, propuestas*. Madrid: Pirámide.

Ramírez, J. A. (1989). “La Historia del Arte en Bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos”, en Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo enseñar y aprender competencias*. Barcelona: Graò.

Tatiana FERNÁNDEZ *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*

Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales.

De: Miguel A. Jara y Graciela Funes (comp.)
Universidad Nacional del Comahue. 1° edición. 2016.
Autores/as: Susana Barco, Antoni Santisteban, Joan Pagés,
Alicia Garino, Nora Silva, Gabriela Tagliavini, Graciela
Monzón, Diego Arangue, Gabriela Andreozzi, Silvina García
Soler, María Esther Muñoz.

*Tatiana Fernández**

El libro se enmarca en un proyecto de producción de enseñanzas de las ciencias sociales en los distintos niveles de educación. Para ello se toman interpretaciones., experiencias y trayectorias de un grupo de docentes (y autores de este libro) que pretenden discutir problemas en el campo de las ciencias sociales y su enseñanza para avanzar a nuevas propuestas teóricas-metodológicas, innovadoras y críticas que revitalicen la enseñanza del área. La finalidad es ampliar la perspectiva sin descartar ciertos saberes y tradiciones, pero habilitando otras voces de enseñanza en el espacio público donde se profundice la educación académica.

El trabajo compilado por Funes y Jara, comienza con una presentación y luego una descripción de cada uno de los autores. Dicho libro, se divide en once capítulos donde se especifica en cada uno, la bibliografía usada y se describen una o más propuestas didácticas y metodológicas.

* Profesora Adscripta a la Cátedra Didáctica de los procesos Históricos, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC tatiana.fernandez2015@outlook.es

Tatiana FERNÁNDEZ *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*

El primer capítulo fue escrito por Susana Barco y se titula: “Documentos Curriculares: los programas como herramientas compartidas”. En este tramo se plasma una diferenciación entre currículo, plan de estudios y programas, centrándose en el tercer punto. Define al programa como: “un documento curricular que se organiza con coherencia y recontextualización, donde se establecen los contenidos mínimos y los formatos de cada asignatura o disciplina. De esta manera se garantiza una formación académica y/o profesional necesaria para cada área de conocimiento. La referencia de todo este plan de estudio, se denomina programa. A continuación, Barco propone un modelo para emprender la organización de un programa al cual divide en seis puntos con sus respectivas explicaciones: 1: Introducción o presentación. 2: Propósitos u Objetivos. 3: Unidades Didácticas. 4: Formas Metodicas a emplear. 5: Evaluación y acreditación. 6: Bibliografía general.

El capítulo número dos, cuyos autores son Miguel A. Jara y Graciela Funes, lleva como rótulo: “Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana”. Aquí se presenta un enfoque innovador: la educación ciudadana como una perspectiva teórica para comprender, analizar e interpretar distintos procesos (sociales, políticos, económicos y culturales) con la finalidad de resolver conflictos en las relaciones personales/ sociales y en escenarios particulares. Esta propuesta esta complementada de conceptos amplios, tales como: ciudadanía, democracia, multiculturalidad, cultura cívica y derechos humanos que organizan una educación ciudadana global. Indiscutiblemente, en este apartado se valoriza a la escuela como un espacio público, pero además democrático pluralista y multicultural

Tatiana FERNÁNDEZ *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*

cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que defiendan una sociedad crítica e igualitaria.

Capítulo tercero: “La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales”. De Antoni Santisteban y Joan Pagés. En este recorrido se fundamenta las relaciones existentes y a establecer entre las disciplinas científicas y sus didácticas, especificándose en la ciencia histórica y su enseñanza. Los autores afirman que para enseñar hay que saber, pero no solo conocimiento histórico, sino también asimilar el contexto social y los aprendizajes anteriores. El trabajo se divide en 5 apartados: 1: La construcción del conocimiento histórico y del conocimiento histórico escolar. 2: Las características de la historia escolar. 3: las relaciones entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia. 4: las aportaciones de los historiadores a la sociedad. 5: el futuro de la historia. En todos ellos se reflexiona sobre la función y finalidad de la historia y su enseñanza, razonando que debe contestar a las preocupaciones del presente, y para ello, es necesario la relación con otras ciencias sociales, es decir, el trabajo interdisciplinario. La otra función de la historia es estar al servicio de la patria y la nación, por lo tanto, se asume que enseña valores y actitudes indispensables para la identidad nacional y la socialización política e ideológica.

Alicia Garino es la autora del cuarto capítulo: “Formar para enseñar ciencias sociales desde la perspectiva de la educación ciudadana en la escuela primaria”. En dicho trayecto se piensa en la Formación Ciudadana, su enseñanza y la complejidad que se evidencia a la hora de pensarlas en conjunto; teniendo como experiencia las prácticas formativas del Diseño Curricular para el Nivel Superior (DCNS) y el Diseño Curricular para el Nivel

Tatiana FERNÁNDEZ *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*

Primario de la Provincia de Río Negro (DCNP). El anclaje está puesto en considerar las particularidades culturales como así también la universalidad de los derechos para acceder a los bienes que la sociedad produce, ya sea culturales o materiales. Es en este punto, donde se considera a la escuela como lugar estratégico para formar la ciudadanía, recuperando principios tales como la justicia social. Para que la formación docente parta de una construcción didáctica que atraviese la teoría y la práctica debe comprender en su modelo curricular las siguientes cuatro fases: 1: indagación y reflexión teórica sobre la enseñanza de las ciencias sociales. 2: las prácticas en el aula. 3: análisis, interpretación y teorización de la práctica mediante una observación crítica. 4: elaboración de alternativas y la nueva aplicación a la práctica. De esta manera se construye una propuesta de enseñanza para el área de ciencias sociales en la formación docente que promueve la enseñanza de ciudadanía.

El quinto capítulo es denominado “La interculturalidad en la formación inicial del profesorado. Experiencias en contextos”. Por Nora Silva. Los nuevos diseños curriculares han incorporado a la interculturalidad como temática para la educación desde 1980, siendo resultado de las luchas promovidas por los pueblos originarios, las ONG y/o el Estado. La autora se refiere específicamente a la formación docente de la provincia de Neuquén que reconoce la pluriculturalidad regional, entendida como un concepto que trata de impulsar los procesos de intercambio para construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y sus productos culturales y materiales. En la actualidad convergen en el espacio áulico diversas culturas provenientes en este caso de población originaria y otras de tendencias migratorias; en este contexto el aula se vuelve un punto de encuentro o desencuentro, de conflicto o negociación, y es por ello que las

Tatiana FERNÁNDEZ, *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*

orientaciones pedagógicas deben promover la formación ciudadana para un mundo intercultural.

“La movilidad territorial de las poblaciones: reflexiones para su abordaje en la escuela primaria”, es el título del sexto capítulo escrito por Gabriela Tagliavini, quien dirige su investigación a transformar la realidad social actual mediante la formación de ciudadanos democráticos y reflexivos. Desde esta perspectiva se ofrece una propuesta de enseñanza para profesores de nivel primario, donde se tiene en cuenta el devenir histórico en la construcción de los territorios y por otro lado se desnaturaliza conceptos que separan a la sociedad a través de prejuicios y discriminación, tratando de revertir esta situación mediante la valoración de la diversidad para superar los problemas sociales y territoriales. La autora parte de dos preguntas principales en su investigación: 1: ¿Por qué la movilidad territorial de las poblaciones en la formación inicial del profesorado? 2: ¿Por qué elegir como estudio de caso el proceso de construcción territorial de la ciudad de Neuquén? Ambos interrogantes aportan a la construcción de estrategias que favorecen el desarrollo de análisis comprensivos y argumentativos que formulan hipótesis y promueven el intercambio de opiniones para el planteo de soluciones a situaciones problemáticas. Por otra parte, en esta propuesta se incorpora el uso de (TICs), como herramienta que favorece el trabajo de colaboración e intercambio de ideas e información.

Capítulo siete: “Enseñar ciencias sociales desde los problemas socio- ambientales”. Autora: Graciela Beatriz Monzón. En la actualidad es necesario y posible construir una pedagogía que forme a la sociedad atravesada por los derechos humanos. Para dicha transformación, primero hay que problematizar y reflexionar desde una mirada crítica a la enseñanza

Tatiana FERNÁNDEZ *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*

contemporánea desde sus orígenes, teniendo en cuenta los contextos sociopolíticos y culturales que influyeron en la tradición escolar. Según la autora, la escuela crítica, que se desarrolla a partir de las últimas décadas, favorece a repensar las prácticas educativas, ya que sus estudiantes forman parte de la realidad en la que además logran involucrarse. El fin de esta escuela crítica, es construir materiales para la enseñanza con la intención de generar mejores condiciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza, utilizando conceptos claves que se relacionen al saber científico. La investigadora considera como central, el rol de una enseñanza con contenidos de educación ambiental para promover la reflexión moral, reducir los delitos y colaborar con el accionar desde proyectos colectivos que permitan la creación de un vínculo sustentable de la sociedad con su medio, teniendo en cuenta el ambiente y el sistema económico y político en el cual la sociedad está inmersa.

El capítulo número ocho, fue escrito por Diego Arangue y se titula: “La historia reciente/ presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado. Aquí el autor comprende que las prácticas de enseñanza, según el contexto donde se desarrollan, adquieren sentidos diferentes. Cuando en la formación docente se incorpora temas contemporáneos se genera un desafío la práctica, y es por ello que Arangue propone reflexionar sobre la historia reciente/presente como abordaje necesario en la enseñanza. Su investigación propone brindarle atención a ciertas problemáticas que ejemplifica de forma detallada, tales como: -la ausencia de algunas temáticas en los diseños curriculares, por ejemplo, la cuestión de género y el papel asignado a las mujeres en las décadas del '60 y '70- la influencia de las nuevas tecnologías contemporáneas en la producción de conocimiento, teniendo en cuenta, por ejemplo,

Tatiana FERNÁNDEZ *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*

los lenguajes “no textuales” en la enseñanza de las ciencias sociales.

Gabriela Andreozzi propone el noveno trayecto denominado ¿Es posible problematizar nuestra forma de mirar un mapa? Las representaciones acerca del discurso cartográfico. Propuesta para su abordaje en la formación docente. En este caso se parte de su experiencia como docente en una escuela de la ciudad de Bahía Blanca, donde fue posible observar las dificultades de los estudiantes para comprender la cartografía (como sistemas de signos) y su intensión ideológica y política en relación a la construcción cultural. La reflexión de la autora gira en torno a formar docentes que problematicen a la enseñanza para contribuir a un pensamiento crítico y reflexivo que tenga la finalidad de reforzar conocimientos significativos y complejos desde múltiples dimensiones.

El décimo capítulo comprende el trabajo de Silvina García Soler, titulado “Educación ambiental: el abordaje de un problema ambiental local. Un dispositivo para la formación permanente”. En el mismo se diseña un Curso de Formación Permanente que es llamado “*educación ambiental. El abordaje de un problema ambiental local*”. Para ello la autora, que tiene como caso la contaminación por metales pesados en una región de Rio Negro, propone un proyecto que atiende a las demandas generadas por los cambios y avances que experimenta la sociedad, y de las cuales los docentes tienen la obligación, en cierta medida de estar informados para contribuir a resolver dichas problemáticas. El diseño del curso está dividido en varios apartados: 1: la información sobre el proyecto. 2: la justificación del mismo. 3: su desarrollo (marco teórico). 4: los destinatarios del proyecto. 5: objetivos. 6: contenidos. 7, 8 y 9:

Tatiana FERNÁNDEZ *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*

modalidad y metodología. 10, 11, 12 y 13: evaluación y bibliografía.

Capítulo once: “La ciudad. Un enfoque para la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales”. Autora: María Esther Muñoz. En este trayecto se analiza la posibilidad de construir un diálogo entre las teorías y las experiencias con respecto a las enseñanzas. Teniendo en cuenta contextos complejos como lo son las sociedades actuales que viven en territorios fragmentados por las desigualdades. Se propone un enfoque interdisciplinar para fortalecer el pensamiento crítico y consolidar herramientas conceptuales y metodológicas que contribuyan a enseñar en espacios como las ciudades.

Todos los trayectos de esta compilación, tienen temáticas relevantes que se destacan no solo por el abordaje crítico a las teorías y prácticas de la enseñanza, sino, además por las propuestas que cada autor presenta para enseñar las ciencias sociales.

Este libro de fácil lectura, permite la reflexión de quienes nos dedicamos a la educación y ressignifica el papel de los docentes como sujetos activos y comprometidos con la formación de ciudadanos integrados en una sociedad más justa, equitativa e implicada en la conservación del medio ambiente.

María .X. GONZALEZ IGLESIAS *La historia argentina reciente en la escuela*

La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura

De: González, María Paula (2014) 1a ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 240 páginas.

*María Ximena González Iglesias**

En el marco de las investigaciones en enseñanza de la historia en Argentina, resaltan los estudios y trabajos que realizan sus análisis a partir de consultar, sobre todo, fuentes normativas o didácticas-pedagógicas. En esta oportunidad, la autora presenta un tipo de trabajo, que sin desconocer las fuentes tradicionalmente consultadas prefiere ponderar las prácticas docentes y para ello se basa en otro tipo de fuentes, propiamente escolares.

En esta línea, el objetivo del trabajo consiste en conocer y explorar los saberes y prácticas docentes en relación con la historia argentina reciente, en particular, la última dictadura militar. La historia de los años 70' y 80' caracterizada, tal como indica la autora, por la violencia política y el terrorismo estatal forma parte de los contenidos a enseñar en las escuelas. Pero como en la enseñanza "no es tanto lo que se ve como lo que se lee" este libro intenta captar los sentidos, interpretaciones, lecturas y miradas que componen los saberes de los profesores, qué cuestiones biográficas, temporales y contextuales atraviesan esa tarea, así como, qué estrategias y tácticas

* Profesora en Historia egresada de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Cursa la Maestría en Historia Contemporánea en la misma universidad.
gonzaleziglesiassximena@gmail.com

María X. GONZALEZ IGLESIAS *La historia argentina reciente en la escuela*

despliegan ante ese desafío de transmitir ese período complejo, un pasado cercano problemático, abierto, controversial y doloroso. El libro tiene como destinatarios a futuros profesores, docentes y formadores de formadores, así como, a todos aquellos interesados en el campo de la historia y su enseñanza.

La obra se desarrolla en cuatro capítulos cada uno de ellos cuenta con un cierre expresado en términos de balance/apertura cuya intención radica en abrir el debate en relación a los saberes escolares, los saberes y prácticas docentes, en torno a la discusión “recordar y aprender” y con respecto a la autonomía de los jóvenes. Finalmente, el libro incluye unas conclusiones donde se presentan algunas ideas para seguir pensando la enseñanza y la formación docente y donde además se presenta un anexo con material para el trabajo escolar en torno a la historia reciente.

En el primer capítulo, “La historia argentina reciente y los contenidos escolares”, se analiza la trayectoria político-normativa de la historia argentina reciente como contenido escolar.

Se presentan aquí las narrativas que desde la memoria y la historiografía se han construido para explicar el pasado reciente y, a partir de este punto de partida, se procede a analizar la legislación educativa nacional así como los diseños curriculares de Provincia y de Ciudad de Bs.As junto con la normativa de las efemérides para las conmemoraciones del 24 de Marzo y del 16 de Septiembre. En este sentido, la autora se distancia de la noción de “transposición didáctica” formulada por Chevallard y hace énfasis en que son, en este caso, los contenidos escolares referidos a la historia argentina reciente el resultado de un complejo proceso en el que concurren tanto, las

María X. GONZALEZ IGLESIAS *La historia argentina reciente en la escuela*

luchas por la memoria, los avances del mundo académico como las prácticas escolares.

En el segundo capítulo, “La historia argentina reciente y los profesores”, explora el vínculo entre los profesores y la historia argentina reciente. Se reconstruyen, en este capítulo, los relatos familiares y escolares, así como las experiencias y recuerdos personales de los docentes acerca de la historia reciente. A su vez, se presentan las perspectivas docentes sobre el período, sobre todo, de la última dictadura militar y particularmente de las miradas en torno a las causas de ésta. Por último, da cuenta de las recurrencias y ausencias que se aprecian de las selecciones temáticas (recortes, ponderaciones y omisiones) que realizan los docentes en relación con las narrativas de la memoria y la propia historia de la enseñanza de la historia, como así también de las percepciones acerca del oficio docente, las opciones personales y el contexto institucional en el que realizan sus prácticas.

En el tercer capítulo, “La historia argentina reciente y las escuelas”, se examina la historia reciente en las escuelas. La intención aquí, es dar cuenta de los condicionantes contextuales en los que llevan adelante la tarea de enseñanza los docentes. La autora establece la categoría “atmósferas de transmisión” para presentar la heterogeneidad de posiciones institucionales que habilitan o niegan el tratamiento de la historia reciente en la escuela y en las aulas, que van desde el explícito rechazo, la simple omisión, la rutina y el clima de aliento. No obstante, estas atmósferas no son inamovibles, muy por el contrario, los marcos institucionales se caracterizan por ser flexibles y traducidos en el espacio escolar.

A su vez, se plantea los modos en que los docentes leen y traducen los contenidos prescriptos. Para el caso de la historia

María X. GONZALEZ IGLESIAS *La historia argentina reciente en la escuela*

reciente, los docentes muestran un panorama de selecciones temáticas heterogéneas, que va desde el nulo tratamiento porque “no se llega”, en otros casos se aborda, pero tan solo como “grandes pantallazos” o “algún comentario” hasta selecciones que ponderan y potencian su tratamiento.

En el cuarto capítulo, “La historia argentina reciente y las aulas”, se adentra en las características que asume la historia reciente en las aulas. Se reconstruyen aquí las diversas estrategias y tácticas que despliegan los profesores para asumir el desafío de enseñar esa porción del pasado, haciendo énfasis en la relación de los docentes con las palabras, imágenes y textos que circulan, se trabajan o desatienden en las aulas. Se asume que en las aulas circulan diversos modos de leer, mirar y transmitir el pasado cercano. Se presenta el modo en que los docentes trabajan, a partir, de la lectura del *Nunca Más*. A su vez, se desarrolla el modo en que el cine aparece en el aula y las finalidades de su utilización.

Asimismo, considera que la cuestión que refiere a la transmisión del pasado cercano, es un aspecto que involucra al vínculo que los profesores establecen con los alumnos. En este sentido, la clase, según los docentes, puede devenir en una “charla”, o en un “debate”. Por último, se plantea también el tratamiento de esa porción del pasado en términos de una toma de posición inexorable por parte del docente y plantea que la transmisión de ciertos valores éticos resulta insoslayable.

Finalmente, esta interesante obra concluye que los saberes y prácticas en torno a la historia reciente dependen de las lecturas, traducciones e invenciones que realizan los profesores y que se entrecruzan con un conjunto de tensiones que implican al abordaje de esa porción del pasado: su carácter reciente,

María X. GONZALEZ IGLESIAS *La historia argentina reciente en la escuela*

controversial y polémico, su condición de pasado abierto e inconcluso, su naturaleza traumática, las cuestiones éticas y políticas vinculadas a su abordaje y el privilegio de la memoria (recuerdo) sobre la historia en la escuela. Pero asimismo, es posible advertir posibilidades y oportunidades que se abren en relación al tratamiento de la historia reciente en las escuelas: profesores que exploran nuevos materiales y recursos, estudiantes que se comprometen y sorprenden con sus indagaciones y producciones, directivos que habilitan la transmisión e involucran a toda la comunidad.

A modo de balance, en este libro, la autora subraya que los saberes y prácticas escolares y docentes, en torno al abordaje de la historia argentina reciente, poseen una fuerte impronta personal/biográfico, contextual y temporal que se imprimen en un conjunto de estrategias y tácticas situadas.



IV. DOSSIER



Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela: 1917-2017

Marcela Jorrat *

Reseñas n° 15:

[pág. 165 -183]

Recibido: 14/04/17

Aceptado: 14/05/17

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

El presente artículo propone reflexionar en el Centenario de la Revolución Rusa, sobre la originalidad de este acontecimiento y su carácter de ruptura en el mundo contemporáneo. Situada en el contexto político-ideológico de la Europa de entreguerras la Revolución se manifestó como portadora de esperanzas y utopías: la liberación e igualdad del hombre a fin de llevar a cabo la autogestión de la nueva sociedad socialista. El análisis del proceso histórico nos permite comprender y repensar el dinamismo y límites de estas ideas primigenias y las razones que influyeron en el desvío del proyecto original. De este modo, el problema medular que implicaba dicha utopía: el equilibrio entre la libertad e igualdad continúa aún sin respuestas en nuestra sociedad actual.

Palabras clave:

* Mg. en Relaciones Internacionales. Prof. Asociada Cátedra de Historia Contemporánea. Facultad de Filosofía y Letras. UNT. mjorrat@yahoo.com.ar

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

Revolución Rusa, igualdad, libertad, utopía, Partido-Estado, pragmatismo.

Summary

This article aims at reflecting about the Centenary of the Russian Revolution, on the originality of this event and its ruptured character in the contemporary world. Located in the political and ideological context of Europe in between world wars, the Revolution manifested itself as a carrier of hopes and utopias: liberation and equality of man in order to carry out the self-management of the new socialist society. The analysis of the historical process allows us to understand and rethink the dynamism and limits of these original ideas and the reasons that influenced the diversion from the original project. The core problem implied by this utopia: the balance between freedom and equality still remains unanswered in our current society.

Keywords:

Russian Revolution, equality, freedom, utopia, Party-State, pragmatism.

Es indudable que la comprensión de los derroteros políticos del siglo XX nos remite al comunismo de manera insoslayable y por ende a la Revolución Rusa de 1917. Desde una posición histórica *privilegiada*, en el sentido de que conocemos el origen, desarrollo y desenlace de dicha experiencia comunista o del llamado socialismo real, estimamos que, las esperanzas renovadas, los temores reales o imaginarios, las promesas incumplidas y las utopías frustradas se imbricaron de manera

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

particular para signar el devenir histórico de dicha experiencia. Es que, más allá de la intencionalidad originaria de los dirigentes bolcheviques y de cómo terminaron desarrollándose los acontecimientos es indudable que la Revolución de Octubre implicó para muchos un amanecer de libertad y de justicia (Taibo, 1993, p.51).

Recordemos que la ruptura producida por la Revolución Bolchevique de 1917 carecía de precedentes históricos. Por primera vez una ideología de tipo materialista que aspiraba a la universalidad, impulsada por una fe igualitaria, se enfrentaba con los regímenes democráticos liberales y el sistema capitalista. En efecto, una Revolución cuyo soporte intelectual era el marxismo, giró en torno a la idea social, a la sociedad sin clases y al logro de la utópica igualdad, en el plano teórico. Su interés primigenio residía en el internacionalismo que uniría al proletariado y en la esperanza de la expansión de la Revolución que conduciría a la liberación social en Europa y el mundo.

El siglo XX, matriz de la Revolución Rusa y del comunismo, también vería nacer en su seno otras ideologías reaccionarias: los fascismos, que surgieron con la doble aspiración tanto de destruir como de construir una sociedad ideal, definida por su oposición al individualismo burgués, al liberalismo y al comunismo. Estas ideologías se consolidaron en un contexto de crisis política, crisis de la democracia liberal en el período de entreguerras, producto -entre otras razones- de las dificultades para retornar a condiciones normales y restaurar la democracia. En efecto, esas dificultades se vinculaban con el legado dejado por la guerra a los Estados y a las instituciones parlamentarias, sumadas a las profundas transformaciones sufridas por las economías y las sociedades. Debido a que los regímenes instituidos parecían incapaces de afrontar esas circunstancias,

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

de proporcionar soluciones superadoras, las masas, actores decisivos de estas sociedades, se inclinarán hacia los nuevos modelos políticos: el comunismo leninista y el fascismo -en sentido genérico- que en contraposición al primero, proponía superar la lucha de clases, aspiraba a la fortaleza de sus Estados y hacía de la guerra el instrumento purificador para la consecución de sus objetivos homogeneizadores.

Comunismo y Fascismos contribuyeron a socavar la democracia liberal y aunque desde el discurso -y aún más en la metodología- compartían tópicos en los cuales centrar el combate, no obstante desde la praxis los resultados fueron diferentes. Pensemos, por ejemplo, en el proclamado carácter antiburgués o anticapitalista de los fascismos o en sus pretendidas aspiraciones revolucionarias¹. Por lo tanto, el análisis y comprensión de estas ideologías y su concreción en regímenes, implica situarlos en su verdadera dimensión histórica, en su contexto, a fin de aprehender sus dinámicas internas como así también las complejas y dialécticas relaciones entre ellos. De acuerdo con François Furet (1995, p.18) el siglo XX inaugura así los gobiernos y regímenes ideológicos, en el sentido que la ideología confiere a la acción política de los hombres un carácter providencial y se manifiesta en una nueva estética y cultura política que implican la sacralización de la misma.

¹ Como indica François Furet (1995). *El pasado de una ilusión. Ensayo sobre la idea comunista en el siglo XX*. México: FCE. al finalizar la Primera Guerra Mundial emerge una situación política novedosa que se define por el resurgir de la pasión revolucionaria. Esta idea de la revolución asoma con ímpetu no sólo en la izquierda, la cual puede reconocerla en su genética, sino también -y esto es lo original- en las derechas conducidas por líderes populares que exaltan lo particular sobre lo universal. (p. 31).

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

En función de lo planteado cabe interrogarnos acerca de ¿cómo explicar la Revolución Rusa, ruptura profunda que conmocionó a Europa y al mundo transformándose en una variable fundamental -mas no absoluta- en la radicalización de las derechas en la primera posguerra? ¿Significó de manera categórica el establecimiento del socialismo? ¿A qué modelos es plausible acudir para interpretar los acontecimientos de 1917 y sus consecuencias que se extendieron a lo largo del siglo? ¿Logró resolver el difícil problema surgido desde el nacimiento de las utopías entre libertad e igualdad?

La Revolución de Octubre fue una ruptura -en el sentido que le asigna Furet (1995, p. 43)- al mismo tiempo que una promesa de felicidad colectiva en la historia, en la que los hombres, en una actitud voluntarista, pueden desprenderse de su pasado para construir una sociedad nueva. Acontecimiento bisagra, conmocionó no sólo la política, la economía, la sociedad y la cultura sino que tuvo sus repercusiones en el campo de la historiografía. En efecto, las pasiones y los combates ideológicos buscaron dirimirse a través de la construcción del conocimiento histórico, dando lugar a diversos debates signados no sólo por la ideología sino también por la época y el espacio desde donde se escribía. Sin detenernos en profundidad en la cuestión, las interpretaciones sobre los sucesos de 1917 pueden englobarse en bloques que revelan sus matices intrínsecos, como así también posturas críticas y contrapuestas entre ellos. Desde la izquierda el debate se planteó en torno a la naturaleza de la Revolución Rusa y a las condiciones en las que se produjo y dio lugar a la posición de un grupo que consideraba a Octubre como la auténtica revolución proletaria, legítima y dictaminada por las leyes de la historia. Esta revolución que supo “aprovechar la oportunidad” fue realizada por el partido como vanguardia del proletariado. Con sus

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

variantes interpretativas -los llamados disidentes- sin discutir la legitimidad de la revolución hacían hincapié en el desvío que sufrió en los años '30, desvío que identifican con la traición stalinista, al virar hacia el “socialismo en un solo país” y la burocratización del partido².

Desde el campo liberal los análisis acerca de lo que ocurrió en Rusia en 1917 definían esos acontecimientos como la toma del poder por una minoría conspirativa que -en el contexto de la guerra- produjo un golpe de Estado ilegítimo e instauró una nueva autocracia bajo el partido único. Estos estudios que se realizaron desde la óptica político-ideológica se enlazaron en la segunda posguerra con la teoría política y la línea historiográfica que englobaba nazismo y stalinismo como totalitarismos. En la década del '60 bajo el predominio de la historia social la producción historiográfica manifestó un retorno a un enfoque marxista reformulado que cuestionó los planteos de la tradición liberal. Desde esta perspectiva revisionista se priorizó la interacción entre lo social y los procesos políticos en los estudios de la revolución que se evaluaba como legítima, proletaria y socialista.

A partir de 1991 con la caída del Muro y la disolución de la URSS estos procesos son susceptibles de ser abordados con una mayor postura crítica y con el sustento de nuevas y diversas fuentes. En este sentido, las transformaciones operadas en el campo de la historiografía de las cuales dan cuenta los estudios culturales, la nueva historia política y la perspectiva de la Historia del Tiempo Presente, constituyen

² No podemos soslayar las discusiones que se generan en Occidente, dentro de la izquierda, cuando se produjo la Revolución Rusa. Rosa Luxemburgo y Kautsky encabezaron las críticas al Octubre ruso, negándose a reconocerlo como la revolución socialista auténtica. Desde esta perspectiva, las condiciones en Rusia aún no se adaptaban a la teoría marxista de manera tal que se condenaba a la Revolución al fracaso.

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

propuestas teóricas y metodológicas enriquecedoras para el análisis del proceso soviético.³

La búsqueda de modelos para interpretar los acontecimientos de 1917, encontró su respuesta tanto en los actores de la revolución como en la historiografía jacobino-marxista en el modelo revolucionario francés. Desde esta perspectiva, la Revolución Francesa había destruido el Antiguo Régimen y aunque esgrimió aspiraciones universalistas tuvo su límite al no superar el umbral de “revolución burguesa”. Los bolcheviques a través de la revolución asumían este modo de acción histórica cuyo precedente fueron los jacobinos, y se instauró -incluso desde la historiografía- un juego de espejos hasta en la cronología. Así como 1793 borró a 1789, en idéntica línea se interpretaba Febrero y Octubre de 1917 en el proceso ruso. De este modo, la Revolución Rusa remitía al antecedente francés tornándose más habitual en el imaginario colectivo al establecer un nexo de comunicación entre la historia rusa y Occidente. “La Revolución Bolchevique sacada del molde de la Revolución Francesa se convierte -así- en generadora de progreso, de luces, de igualdad, de fraternidad inclusive de libertad.” (Malia, 1980, p.7).

Para Furet (1995, p.89) esa analogía ocultaba un rasgo del proceso ruso que no tenía equivalentes en la Revolución Francesa. Ese rasgo distintivo y esencial para el autor residía en la aparición de un partido que confiscó el poder en nombre de principios que subvertían los ideales originarios de la revolución. En esta línea, Martin Malia si bien considera necesario introducir a la Revolución Rusa en el marco europeo comparándola con las otras dos grandes revoluciones que ya

³ En esta línea se inscriben, entre otros, el trabajo de Figes Orlando y Kolonitskii, Boris (2001). *Interpretar la Revolución Rusa. El lenguaje y los símbolos de 1917*. Madrid: Biblioteca Nueva

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

habían derribado el Antiguo Régimen: la inglesa y la francesa, no obstante se inclina por descubrir y destacar las especificidades del caso ruso. De este modo, focaliza cómo las circunstancias propiamente rusas hicieron que esta revolución que podría haber seguido el modelo clásico occidental, se desviara bruscamente y tomara una dirección desconocida en Europa y en la historia del mundo. “Es otro universo el que nace en 1917, que se agranda sin perder su fuerza de expansión.” (Malia, 1980, p.9). En esta línea interpretamos esencial destacar la originalidad de esta Revolución inédita en la Historia.

Octubre retomó la revolución como una modalidad de cambio, asociada desde hacía un siglo a principios democráticos. Se abrían así las puertas a un proceso complejo, en especial en la realidad de Rusia, proceso que pondrá en diálogo -con sus opacidades e interferencias- dos planos distintos: el de las utopías y mitos de la revolución y el de la praxis revolucionaria.

Entre la utopía y el proceso histórico

En la evolución de Rusia hacia la revolución, Richard Pipes (2016) considera que el movimiento revolucionario era intrínseco a la historia de Rusia desde la década de 1860, y destaca los disturbios en las universidades en 1899 como el punto de partida del movimiento hasta 1905. Malia (1980), por su parte, distingue fases y ubica la primera fase entre 1904 a 1917, período en el que se desarrolló un proceso revolucionario de tipo occidental: recordemos que los liberales eran la punta del movimiento e intentaban en la Duma derribar a la monarquía y establecer una Asamblea Constituyente. Hasta aquí la escena resultaba conocida: ambos autores coinciden en

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

que los liberales, apoyándose en la masa urbana y apelando a una acción ilegal y violenta, aunque controlada, buscaban obligar a la monarquía a hacer concesiones. Al mismo tiempo, creían que la constitución y un parlamento eran la manera de impedir la revolución. Más a la izquierda grupos de revolucionarios intentaban organizar la masa urbana o campesina para una acción superadora de una revolución de tipo occidental clásico. Pero aún sus fuerzas no eran significativas.

Desde esta perspectiva, la evolución rusa hasta 1914 concluyó en el fracaso del proyecto liberal que, de manera conjunta al advenimiento de la Primera Guerra Mundial, contribuyó a desarticular los logros alcanzados. En este contexto, los sucesos de Febrero no eran improbables, como tampoco lo era el derrocamiento del zar para establecer un Gobierno Provisional hasta la Asamblea Constituyente, y colocar así a Rusia en la senda recorrida por Occidente. Para autores como Orlando Figes (2001) y Christopher Hill (1983), Febrero fue una expresión espontánea, producto del odio que ese régimen autocrático despertaba y se potenciaba en un contexto de hambre y guerra. La monarquía, que había abierto un abismo con sus súbditos a partir del Domingo Sangriento en 1905, no sería una opción de gobierno futuro. La restauración no era posible.

La instauración de un gobierno dual con carácter “Provisional” encabezado por el Comité de la Duma y el Soviet obstaculizó la acción gubernamental. En efecto, la burguesía liberal de la Duma perseguía como objetivo detener allí la revolución, mientras que el Soviet buscaba profundizarla. Los bolcheviques, al margen de esta instancia de poder, impulsarán el paso inmediato a una nueva fase revolucionaria. Octubre,

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

inauguraba lo inédito y superaba a Febrero en su carácter “burgués” y específicamente ruso. Producto de la decisión consciente de un partido, implicó la toma del poder que había quedado virtualmente vacante en la medida que el Gobierno Provisional no había dado respuestas a las principales aspiraciones de la sociedad: la paz y la reforma agraria.

Desde el punto de vista de Julio Godio (1996, p.43) los bolcheviques triunfaron porque constituyeron la única fuerza decidida a suprimir drásticamente el viejo orden autocrático-zarista en un contexto de indecisión del bloque moderado en el poder y de descomposición política del ejército. El programa con el que los bolcheviques concretaron la toma del poder que marcaba el tránsito de la revolución democrática a la socialista, puede sintetizarse en sencillas formulaciones pero de gran impacto político, social y hasta psicológico. Transferencia del poder a los soviets, paz inmediata, nacionalización de la tierra y posterior socialización de la misma, control obrero de la producción, estatización de las redes de comercialización y de la gran industria.

Aunque el escenario ruso parecía no ser el más adecuado para una “revolución proletaria”, sin embargo, el discurso de Lenin como la transición de una revolución a la otra generó confianza. En efecto, Octubre con sus postulados significó para la izquierda un reencuentro con su tradición, y le devolvió credibilidad a las ideas socialistas. Rusia irradiaba una luminosidad atrayente. Este resplandor seducía en la medida en que se producía en una Europa entre sombras y que se encaminaba a las tinieblas. La Primera Guerra no había sido imaginada como una guerra total cuya devastación no tendría límites. La ola de entusiasmo y la fiebre nacionalista de 1914 se desdibujaron rápidamente por las formas inéditas que tomó

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

el conflicto. Es necesario señalar que la magnitud de la guerra marcó así una cesura, un punto de inflexión para las sociedades y la cultura europea que transitaron rápidamente de la idealización de la guerra y el mito de la muerte heroica hacia “sentimientos de horror y pánico”.⁴

En ese contexto se insertaba la Revolución de Octubre, que no podía menos que generar asombro, temores y esperanzas ya que “en esas horas de triunfo el humor no se inclina sólo hacia el optimismo sino hacia la utopía.” (Carrère d’ Encausse, 1999, p.256). En esta dirección se orientaba en última instancia el máximo objetivo revolucionario: **crear el hombre nuevo socialista** como correlato del orden que se instauraba. No podemos dejar de señalar la importancia y gravitación de esta expresión: ello implicaba la emancipación del proletariado explotado, como un individuo autónomo que, reasumiendo su libertad y decisión democrática -luego de años de opresión- pudiera autogestionar el nuevo orden a construir.

La utopía de emancipar a los trabajadores no se circunscribió al escenario ruso, sino que por el contrario, Lenin amplió su pensamiento a una dimensión internacional. La revolución rusa era para él la “chispa” que debía encender el mundo (Carrère d’ Encausse, 1999, p.496). De este modo Octubre anunciaba la revolución universal y aspiraba a convertirse en acontecimiento modelo que reconocía su matriz en la Revolución Francesa, e inauguraba una nueva época en la historia.

⁴ Respecto del carácter inédito de la Primera Guerra Mundial, de su impacto en la psicología, mentalidades y cultura política nos remitimos a la postura de Traverso, Enzo. (2009). *A sangre y fuego. De la guerra civil europea 1914-1945*. Bs As: Prometeo. El autor destaca los efectos de la guerra en la construcción social de un nuevo sentido de la muerte que toma forma de manera paralela con una percepción deshumanizada de la vida humana. Estas representaciones mentales y prácticas sociales que se forjaron en un escenario de violencia atroz contribuyeron – conjuntamente con otros factores- a allanar el camino de los futuros totalitarismos.

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

A diferencia de los fascismos que hacían hincapié en lo particular, la raza o la nación, el universalismo era el atractivo y uno de los fundamentos del marxismo-leninismo, un universalismo que permitía establecer líneas de contacto con las ideas democráticas e igualitarias. Para Lenin el éxito de la revolución estaba supeditado a su expansión, era imperioso que el acontecimiento producido en Rusia generara sus ecos en Europa, en especial en aquellos pueblos que habían resultado derrotados en la guerra imperialista. Alemania pareció encabezar el “proceso de réplicas”, intento que fue frustrado por la socialdemocracia en el poder con el apoyo de un ejército con resabios del Imperio. Recordemos que estas circunstancias produjeron una escisión en la izquierda alemana, fractura que será decisiva en los momentos terminales de la República, cuando hubo que enfrentar a la extrema derecha. Ni en Hungría, Béla Kun, ni en Italia la “ola roja” pudieron hacer triunfar la revolución emancipadora.

Es indudable que concretar la utopía originaria se hizo más difícil en un contexto que se complejizó con la intervención extranjera y la guerra civil en Rusia. De este modo, el combate entre revolución y contrarrevolución, se convertía en un rasgo definitorio de la Europa de posguerra. La Revolución Rusa continuará su derrotero como una experiencia singular en medio de la hegemonía del capitalismo, pero sin abandonar uno de sus ejes, su visión universalista que constituía su mayor imán de atracción. Ante el fracaso de las revoluciones europeas, el pragmatismo leninista se encaminó, a partir de 1920, al objetivo de salvar la revolución lo que implicaba, según Hélène Carrère d'Encausse (1999, p.496), la idea de “la revolución en un solo país”. Este giro político y táctico fue simultáneo al fracaso de las políticas del denominado

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

Comunismo de Guerra. Ya sea que dichas políticas fueran implementadas para responder a la guerra o tal vez como un intento de tránsito al socialismo⁵ lo cierto fue que produjeron resultados contradictorios. Después de la revuelta de Kronstad y de las sublevaciones campesinas que pusieron en peligro la revolución, había quedado claro que las aspiraciones sociales por disponer de la tierra y las reivindicaciones democráticas, no eran negociables. Desde esta perspectiva algunas posturas evaluaron el Comunismo de Guerra, no sólo como una respuesta a la guerra sino también como un instrumento de lucha contra los enemigos sociales internos. De este modo, las medidas adoptadas apuntaron a la centralización y al partido único, no tanto para enfrentar a los blancos, sino para frenar a los soviets y el desborde de las masas (Taibo, 1993, p43).

El nudo de la cuestión residía no sólo en que la revolución se encerrara en un solo país, perspectiva que se oponía al objetivo leninista, sino en el atraso de Rusia, donde el capitalismo estaba en su primera fase. En ese escenario era difícil seguir el esquema de Marx. El camino elegido fue el de la presión del poder político, en una acción voluntarista y realista. De allí que, en 1921 se estructuró el partido único y monolítico. (Duverger, 1992, p.85). De este modo, la supresión de los mencheviques y social-revolucionarios desvirtuaba la tesis de Lenin de pluralidad política en el interior de los Soviets, considerados hasta entonces como una forma de “democracia superior”.

⁵ De acuerdo con Nove, Alec (1973). *Historia económica de la Unión Soviética*. Madrid: Alianza, las medidas del Comunismo de Guerra fueron implementadas en un contexto de anarquía y destrucción de toda estructura administrativa. Al caos generado por la guerra civil, se sumaban las dificultades para llevar adelante las disposiciones y decretos adoptados y las pérdidas de territorios fundamentales para la agricultura y la industria rusa. Para el autor es necesario, entonces, analizar estos acontecimientos entre 1917-1921 teniendo en cuenta el proceso de interacción entre circunstancias e ideas. (p. 50-51).

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

Lenin se apoyaba en una fuerza inédita cuya teoría elaboró desde 1902 en *¿“Qué hacer”?*: el partido revolucionario. En esos momentos, lo esencial no era el número sino la organización, el partido era la vanguardia de la clase obrera, la capa consciente, y esto era posible cuando estaba organizada. En la concepción leninista, el Partido era el portador de la conciencia de clase, que para expresarse debía coincidir con aquél. Esta argumentación condujo a la supresión de la Asamblea Constituyente, esperanza democrática en 1917, ya que al resultar adversa a los bolcheviques, la Asamblea fue considerada como manifestación de una legalidad caduca, ajena a la legitimidad revolucionaria y por lo tanto a la conciencia de clase.

A partir de 1921 el Partido pasó a denominarse Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS), quedando prohibida la formación de facciones y tendencias que se apoyaran en una plataforma particular. En unos años Lenin, cuya motivación original era la liberación del pueblo ruso para su igualdad, paradójicamente había construido un extraordinario instrumento que engendraría un nuevo tipo de sistema político: la dictadura de un partido-Estado. La centralización y unidad férrea del partido tuvo su correspondencia en un poder estatal reconstituido como contrapeso de las tendencias anarquizantes de la sociedad. Es así como el Partido se convirtió en el garante ideológico del nuevo Estado, debía legitimar el poder, y también la violencia. (Carrère d' Encausse, 1999, p.495).

Respecto del terror, ha sido objeto de diversos análisis, tanto desde la teoría de las “circunstancias” -al igual que su precedente jacobino- como así también desde el componente ideológico. Encabezado por la Cheka en la guerra civil, fue sin

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

dudas un instrumento para “salvar” la revolución pero que finalmente se puso al servicio de la construcción del nuevo sistema político y de la anulación total de la libertad. Como indica Traverso (2012) los bolcheviques no inventaron esta violencia ya que se insertaba en un contexto de “brutalización” de las relaciones sociales, de la cultura y las mentalidades en Europa de la Primera Guerra. Pero no obstante esto, abrieron el camino -seguido por Mussolini y Hitler- en la utilización de la violencia política para el encuadramiento de la sociedad.

En 1921 el proceso de construcción del sistema del partido-Estado se desarrolló de manera simultánea con una apertura de la economía, asumiendo rasgos de una economía mixta y con ciertas concesiones hacia el campesinado. La NEP, era el reflejo del pragmatismo leninista: había que conservar el poder y neutralizar toda tendencia desestabilizadora como las que habían asomado al final del Comunismo de Guerra. De acuerdo con Nove, (1973, p.125) Lenin en sus escritos dejó entrever posturas ambivalentes respecto de esta política económica, de modo que oscilaba entre una retirada forzada y una tregua ideada hasta retomar el impulso nuevamente. Había comprendido la importancia de contener al campesinado, de evitar su ruptura con el proletariado y así lo recomendaba en las reflexiones al final de su vida, el camino era la persuasión, la prudencia y el cooperativismo como base socio-política del socialismo. Su pensamiento comenzaba a replantearse la burocratización del régimen, la proyección de la Revolución Rusa en Europa y las relaciones del modelo socialista con el sistema capitalista mundial.

En suma, del análisis del proceso histórico y de un cierto *consenso* historiográfico, emerge la figura de Lenin como encarnación de la misión de conducir al pueblo hacia un futuro

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

nuevo, libre de la opresión del pasado, con el fin de construir la sociedad socialista. Pero, como vimos, en los sinuosos caminos hacia la utopía primaron el pragmatismo y cuestiones de poder.

Es así como el silencio de la “democracia proletaria” ensordecía en los soviets y en los comités de fábricas, transformándose en el poder absoluto de un partido que confiscaba los poderes del Estado con el cual se identificaba. De este modo los obreros rusos, que eran una minoría en un país de campesinos, aspiraban a realizar las promesas originarias pero sin haberse convertido primero en ciudadanos. Sometidos al partido único y a sindicatos cooptados por el poder estatal-partidario, la autogestión y la participación democrática se habían esfumado. En síntesis, había tomado forma una extraña manera de acceder al mundo de la libertad, de la igualdad y a la concreción de las utopías.

El primer Estado marxista del mundo se estableció mediante mecanismos contrarios al esquema previsto por la teoría marxista. El socialismo soviético no fue engendrado por la base económica constituida por la evolución de las fuerzas productivas y los modos de producción, sino por una base política: el extraordinario instrumento de gobierno construido por Lenin. De acuerdo con Serge Bernstein (1996, p.85) desde los años '20 se observaba en Rusia un Estado que se esforzaba por modelarla según los principios de la ideología marxista y para conseguirlo, en nombre de la dictadura del proletariado, recurría a la represión y a la coerción política y económica. El instrumento de transformación residía en los dirigentes del partido bolchevique, en una minoría que gobernaba en nombre del proletariado. Para el autor, Rusia transitaba el camino que conduciría de una dictadura autoritaria arcaica a una dictadura totalitaria con aspiraciones a ser moderna.

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

Es indudable que el camino hacia las utopías se vio interrumpido por innumerables contradicciones. Lenin organizó las reglas y la lógica del régimen que pusieron en evidencia dichos contrasentidos y Stalin se encargó de profundizarlos de manera superlativa. Si bien ambas figuras han generado debates acerca de la existencia de una continuidad entre ellas o de un desvío que “traicionó” la revolución, lo cierto es que la condena recayó sobre Stalin. En este sentido las impugnaciones no sólo fueron teorizadas por sus oponentes político-ideológicos en especial en Occidente sino desde el interior del Partido y del sistema. En efecto el Informe Kruschev leído en el XX Congreso del Partido en 1956 dio paso a la desestalinización, hecho sin precedente de parte de un Secretario del Partido no solo en la URSS sino en el comunismo a nivel internacional. Como indica, Lazitch Branko, (1976, p.12) la intencionalidad del Informe no fue moral sino política. Lo que quería era reforzar su posición en el Partido. Lo que no logró Lenin al denunciar a Stalin, lo logró Kruschev.

Quizás allí residió la mayor contradicción del régimen, el haber olvidado el contenido moral, ético y humanista que la revolución anunciaba en función del poder y la perpetuación del sistema. No obstante esto, es indudable que el mito de la Revolución y su utopía, trascendieron el tiempo y el espacio, atravesaron el siglo y las fronteras, para continuar encendiendo las esperanzas de los pueblos coloniales, de los dominados por los regímenes autoritarios y de las masas trabajadoras en todo el mundo. Las utopías no murieron porque para los revolucionarios fueron el incentivo para la acción, el impulso dinámico hacia la libertad, hacia una sociedad más justa. Fueron la ideología y su intento de concreción coercitiva en el

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

contexto ruso, lo que desvirtuó ese ideal libertario para erigirlo en su contrario. El impulso utópico que toda revolución contiene y que genera el profundo dilema entre libertad e igualdad, se resolvió en Rusia a favor de uno de los peligros mayores de la historia, el totalitarismo. Y es este rasgo utópico el que aún hoy continúa interpelándonos como historiadores ante el problema irresuelto del frágil equilibrio entre libertad e igualdad.

Bibliografía

Berstein, S. (1996). *Los regímenes políticos del siglo XX. Para una historia política comparada del mundo contemporáneo*. Barcelona: Ariel.

Carrère d' Encausse, H. (1999). *Lenin*. Bs As: FCE.

Duverger, M. (1992). *La liebre liberal y la tortuga europea*. Barcelona: Ariel.

Figes, O. (2001). *La Revolución Rusa (1891-1924). La tragedia de un pueblo*. España: EDHASA.

Figes, O. Kolonitskii, B. (2001). *Interpretar la revolución rusa. El lenguaje y los símbolos de 1917*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fitzpatrick, S. (2005). *La Revolución Rusa*. Bs As: Siglo XXI.

Furet, F. (1995). *El pasado de una ilusión. Ensayo sobre la idea comunista en el siglo XX*. México: FCE.

Godio, J. (1996). *Rusia. La reconstrucción de una potencia*. Bs As: Corregidor.

Marcela JORRAT *Los dilemas del historiador ante el centenario que nos interpela*

Hill, C. (1983). *La Revolución Rusa*. Barcelona: Ariel.

Lazitch, B. (1976). *Le Rapport Khrouchtchev et son histoire*. París: Du Seuil.

Malia, M. (1980). *Comprendre la Révolution russe*. París: Du Seuil.

Nove, A. (1973). *Historia económica de la Unión Soviética*. Madrid: Alianza.

Pipes, R. (2016). *La Revolución Rusa*. Barcelona: Debate.

Service, R. (2000). *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Taibo, C. (1993). *La Unión Soviética 1917-1991*. Madrid: Síntesis.

Traverso, E. (2001). *El totalitarismo. Historia de un debate*. Buenos Aires: EUDEBA.

Traverso, E. (2009). *A sangre y fuego. De la guerra civil europea 1914-1945*. Buenos Aires: Prometeo.

Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: FCE.



Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

**La distancia más corta entre Córdoba y Moscú
La revolución bolchevique en la cultura universitaria
cordobesa en los tempranos años veinte. Algunas pistas**

*Pablo Manuel Requena**

Reseñas n° 15
[pág. 185-205]
Recibido: 06/04/17
Aceptado: 05/05/17
ISSN-L N° 1668-8864

La potencialidad expansiva del fenómeno ruso en Latinoamérica tuvo su raíz no tanto en la fortaleza del movimiento obrero y socialista que dicho fenómeno contribuyó decisivamente a formar, sino porque coincidía y salía al encuentro de una crisis generalizada de todo un régimen económico, político y social; el llamado "régimen oligárquico" José Aricó, 1991

Resumen

El artículo se concentra en dos episodios de recepción de la revolución bolchevique entre 1919 y 1921 en algunos trabajos de los abogados y referentes reformistas Arturo Orgaz (1890-1955) y Deodoro Roca (1890-1942). En un momento tan temprano en el que aún no se habían fijado los sentidos que una vez que en Rusia terminó la guerra civil posrevolucionaria se le fijaron a la revolución, postularemos que la recepción de los acontecimientos en un lugar tan distante como lo

* Universidad Nacional de Córdoba. pablorequena@gmail.com

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

era la ciudad de Córdoba estuvo marcada por la coyuntura política local. En este contexto, se hablaba de las reformas educativas en el país de los Soviets para hablar de las características de la educación en las universidades argentinas, se remitía a la reforma agraria en Rusia como un experimento de utilidad para pensar la estructura agraria en nuestro país o se reflexionaba sobre las aportaciones del constitucionalismo ruso en el marco de la crisis del liberalismo.

Palabras clave:

Recepción, Revolución Rusa, Reforma Universitaria, Deodoro Roca, Arturo Orgaz.

Abstract

This article addresses on two episodes of reception of Bolshevik revolution between 1919 and 1921 in some works of lawyers and reformist referents Arturo Orgaz (1890 – 1955) and Deodoro Roca (1890 – 1942). In this early time in which revolution senses are not fixated, we postulate that reception of the events in Córdoba were marked by local political conjuncture. In this context, they spoke of educative reforms in the Soviet republics to talk about the education in Argentinian universities, they refer to the Russian agrarian reform to think about the agrarian structure in our country o they think about Russian constitutionalism contributions in the liberalism crisis context.

Keywords:

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

Reception, Russian Revolution, Reform University,
Deodoro Roca, Arturo Orgaz.

1. Es ya un lugar común referir a la periodización propuesta por el historiador británico Eric Hobsbawm en 1994 para señalar que el período 1914 – 1945 podría ser caracterizado como la “era de las catástrofes”: en este sentido, guerra, revolución, crisis y fascismo eran indicios de que la cosmovisión sobre la cual se había sostenido el “largo siglo XIX” estaban entrando en una crisis terminal (Hobsbawm, 1998, p. 27 y siguientes).

La presente contribución analiza cómo fue leída la revolución de octubre de 1917 en la cultura universitaria cordobesa de los años inmediatamente posteriores a la Reforma Universitaria de 1918, inspirándose en lo que Hobsbawm proponía- esto es, que se trató de un acontecimiento central política y culturalmente pues permitió el inicio del remate del legado decimonónico, aun en una ciudad tan distante y tan distinta de la Moscú de los soviets como lo era esa otra ciudad con una universidad y una elite letrada orgullosa de sí misma: la Córdoba de principios del siglo XX-¹para sostener que en aquellos años inmediatamente posteriores a la toma del Palacio de Invierno, la Revolución fue interpretada en el medio académico cordobés desde la vereda del reformismo de modos, por lo menos, *inesperados* para los no contemporáneos. Lo cual nos recuerda aquello que en una conferencia dictada en 1990 sostuvo el sociólogo francés Pierre Bourdieu: las ideas circulan sin su

¹“Sendos movimientos estudiantiles revolucionarios estallaron en Pekín (Beijing) en 1919 y en Córdoba (Argentina) en 1918 y desde éste último lugar se difundieron por América Latina generando líderes y partidos marxistas revolucionarios locales”, (Hobsbawm, 1998, p.73). El experimento sería analizar, comparativamente, cómo fue recepcionada la revolución de octubre en otra ciudad también distinta y distante de la Moscú de los soviets, pero también con una universidad y en medio de un proceso de modernización: la Pekín del llamado “movimiento del 4 de mayo de 1919”: para este caso el clásico es Chow, 1960 (y véase también Chen, 1970). El “movimiento del 4 de mayo” es señalado como el mito de orígenes de la China moderna en este sentido, quizás Hobsbawm homologa *demasiado* ambas experiencias.

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

contexto, al mismo tiempo que no circulan descarnadamente sino que implican a actores e instituciones, lo cual “es generador de formidables malentendidos”.² Los jóvenes reformistas cordobeses que habían interpretado a la Gran Guerra como el síntoma del fracaso de la modernidad europea, analizarían a Octubre a partir de las coordenadas disponibles en su ciudad, a partir de su propia agenda de problemáticas.

Inmediatamente después de los acontecimientos de 1918, dos referentes de la Reforma Universitaria en la ciudad de Córdoba realizaron una serie de intervenciones menores, si se quiere, y de distinta caladura. En ambas aparecía la Revolución Rusa ya sea como tema o como referencia lateral: resulta interesante analizar cada una de ellas. Uno de los referentes mencionados era Deodoro Roca (1890 -1942) y el otro Arturo Orgaz (1890-1955), ambos innegablemente vinculados con el reformismo: si bien para 1918 los dos ya estaban graduados, se manifestaron e intervinieron en favor de los estudiantes que propugnaban cambios institucionales y académicos. Habían compartido el grupo que se nucleó en la Biblioteca Córdoba en 1916 (Navarro, 2009, en especial el capítulo 2) y habían participado en la experiencia de la Universidad Popular en 1917, en 1918 Orgaz había sido el referente del Comité de Graduados Pro Reforma Universitaria y Roca había sido el redactor de parte del llamado *Manifiesto Liminar* del 21 de junio; se trata de figuras con una presencia pública nada despreciable. Los dos jóvenes juristas eran oradores excepcionales, tenían en común su formación en el Colegio de Monserrat y en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y una vez que la reforma

² “El hecho de que los textos circulen sin sus contexto, que no importen con ellos su campo de producción – para emplear mi jerga – del cual son el producto, y de que los receptores, estando ellos mismos insertos en un campo de producción diferente, lo reinterpretan en función de la estructura del campo de recepción, es generador de formidables malentendidos”, (Bourdieu, 1999, p.161).

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

académica concluyó pasaron a ocupar sendas cátedras en esa Facultad: Roca ocupó la de Filosofía General y Orgaz la de Introducción al Derecho y las Ciencias Sociales.

Esta contribución propone una entrada que en realidad es el detalle de un paisaje más grande: la recepción en el campo del latinoamericanismo/ juvenilismo/ antiimperialismo de la revolución rusa en las ciudades de Córdoba, Buenos Aires y La Plata por un lado y por el otro la recepción en el universo de las izquierdas argentinas (véanse el reciente estudio de Pittaluga, 2016, la segunda parte de la tesis doctoral de Bustelo, 2015 y Bustelo, 2015/2016 y algunos pasajes del clásico trabajo de Aricó, 1991). Este artículo se concentrará en la recepción de la revolución rusa en el marco de lo que apresuradamente podemos denominar la *constelación reformista cordobesa*. Si bien lo expresado supone la necesidad de algunos resguardos metodológicos pues el reformismo como tal no estableció un programa político ni una identidad fija, por lo menos hasta finales de la década de 1920, en la ciudad de Córdoba se lo puede pensar a partir de un conjunto de afinidades y de la propia sociabilidad de los miembros más jóvenes de la élite letrada.³ Analizaremos un discurso leído por Roca en el año 1920 en la ciudad de Santa Fe en el que aparece una referencia a las reformas educativas que se llevaban adelante en la Rusia revolucionaria y tres textos escritos por Orgaz entre 1919 y 1921 que tematizaban las transformaciones económicas y sociales en el país de los soviets.

2. En 1920, Deodoro Roca viajó al acto de inauguración de la Universidad Nacional del Litoral en representación de la Universidad Nacional de Córdoba.⁴ Aquel, en poco más de un

³ Este es el tema de nuestra investigación doctoral en curso, titulada *Universidad, intelectuales y cultura en Córdoba. Derivas reformistas: 1913 - 1946*.

⁴ Una pequeña semblanza biográfica de Roca, en Requena, 2017a.

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

año, se había transformado en una de las jóvenes figuras con más visibilidad de la Casa de Trejo al punto que se le encargó decir unas palabras en su nombre y que el órgano oficial de la institución -la *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*- las reprodujo. El discurso que leyó abría con el siguiente epígrafe: “*Qué dicha la de vivir en tiempos tan trascendentes’ (palabras de Trotsky [sic], al inaugurar la tercera internacional)*” y se iniciaba de la siguiente manera:

Vivimos una hora solemne. El mundo está preñado de acontecimientos. El grandioso proceso de renovación se adueña de las ideas, de los seres y de las cosas. Está anunciando el advenimiento del hombre. Una "sed de totalidad" abraza las almas, y por el aire cruzan cantos de revolución. Junto a los graves ecos de la tragedia se sienten ráfagas de la contenida alegría del mundo que pugna por volver. Es el libre juego de las fuerzas vitales que vienen creando. Es la mutilada cosa humana que deviene persona. Es el grito y el amor del hombre que se redime. Es el hermano que liberta libertándose (Roca, 1920, p.377).

El discurso -que, como se puede ver, comienza atacando a la modernidad desde un lugar común del espiritualismo, a saber: que mediante el utilitarismo de la educación ha seccionado al hombre en pequeñas partes (“*la mutilada cosa humana*”)- cuando está promediando incorpora una novedad menos retórica que política pues según el orador los jóvenes universitarios comenzaban a comprender “*que el mal de las universidades es un mero episodio del mal colectivo, que la institución guarda una correspondencia lógica con las demás instituciones sociales, que el problema ya no es sólo el de darse buenos o malos maestros*” (Roca, 1920, p.382). A la mutilación del hombre que supone el profesionalismo imperante en las universidades argentinas hay que sumarle un problema más profundo, la estructura de clases que entroniza el

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

privilegio y opone al “trabajo del músculo” el “trabajo de la inteligencia”. Y es precisamente ahí, donde aparece una figura que obsesionaba al universo reformista en nuestro país: el Comisario del Pueblo de Educación, Anatoli Lunacharski.

La crítica al excesivo profesionalismo de la universidad o - como en la segunda década del siglo pasado los círculos letrados la llamaban- la “cuestión universitaria” (Buchbinder, 2005), fue uno de los argumentos que vertebraron la producción de un espacio de afinidades entre estudiantes y jóvenes graduados en el mundo letrado cordobés previo a la Reforma Universitaria de 1918. Se sostenía, en Córdoba pero también en Buenos Aires, que las Universidades se habían transformado en meras fábricas de títulos -abogados, ingenieros, médicos-⁵ y que se habían desentendido de las grandes tareas del momento: pensar la Nación en ciernes, por ejemplo. De ahí que la figura de Lunacharski y la reforma educacional en la Rusia pos revolucionaria apareciesen como referencia en la alocución de Roca: si el proceso de *modernización* institucional que había vivido la Universidad de Córdoba, por ejemplo, con posterioridad a su nacionalización en 1854/ 1856 y a las sucesivas reformas estatutarias la había transformado en un dispositivo que producía sujetos con una mirada muy parcial y mezquina de la realidad, entonces era necesario encontrar los mecanismos académicos que le permitiesen a la Casa de Trejo, tan vieja y tan nueva al mismo tiempo, unir los fragmentos que la formación profesionalista

⁵En la Universidad Nacional de Córdoba, los títulos que se expedían eran el de doctor en derecho y ciencias sociales (hasta 1920), el de notario y el de abogado otorgados por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; el de doctor en medicina y cirugía, partera (nótese el femenino), farmacéutico y dentista (en realidad se encontró uno solo, en el año 1893) otorgados por la Facultad de Medicina; y el de ingeniero civil, agrimensor nacional (hasta el año 1901), maestro de obras (se encontraron pocos y muy esporádicamente: 2 en 1892, 1 en 1898, y 1 en 1902), ingeniero geógrafo (a partir de 1896/ 1903) e ingeniero arquitecto (entregado a partir de 1914), por la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas. (Balzarini, 2014, p.33).

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú* había seccionado.⁶ Lunacharski aparecía referido en las conferencias que José Ingenieros dictó entre mayo de 1918 y noviembre de 1920, recopiladas posteriormente en el volumen *Los tiempos nuevos* (1921); el núcleo argumental de éstas puede resumirse más o menos de la siguiente manera: la Gran Guerra evidenciaba la agonía de los viejos valores morales (los feudales, los de los Imperios) al tiempo que se estaba asistiendo al nacimiento de una nueva moral en la Rusia de los soviets (Kohan, 2000, p.29 y siguientes). Ingenieros, como dijo Marx de Hegel, ponía todo al revés: le adjudicaba a la Revolución una relevancia antes moral que material, le parecían más importantes las fuerzas morales desatadas por los *maximalistas* que las transformaciones en las relaciones sociales de producción que pretendían poner en práctica. En la conferencia dictada en junio de 1920, titulada “La educación integral en Rusia”, el autor de *El hombre mediocre* se encargaba de relatar el proceso de reforma educativa que Lunacharski estaba desarrollando (Ingenieros, 1920).⁷

3. Ese mismo año, en un texto que intentaba pensar comparativamente las culturas jurídicas casi desde una mirada antropológica, el joven jurista Arturo Orgaz apuntaba:⁸

⁶No todos miraban a Anatoli Lunacharski. Por ejemplo, en la Universidad de Buenos Aires en 1896 se creó la Facultad de Filosofía y Letras para contrapesar mediante las humanidades el peso de las carreras profesionalistas, (Buchbinder, 1997). En Córdoba aparece recurrentemente durante la década de 1910 el tema de la necesidad de incorporar ya sean ciencias sociales ya sean humanidades al menos en la formación de los abogados. El ejemplo más elocuente es el proyecto de reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales presentado por Enrique Martínez Paz en 1913, aunque en la década siguiente el poeta Arturo Capdevila insistía en lo importante que sería para que la Reforma siguiese su curso que la UNC cree una cátedra de Derecho Oriental e Instituciones Griegas y el sociólogo Raúl Orgaz proponía crear una Facultad de Filosofía y Letras o un Instituto de Altos Estudios que complementase la función docente con la científica.

⁷ Saúl Taborda también siguió con atención las reformas educacionales soviéticas, véase Taborda, 1951, p 143 y siguientes.

⁸ Una pequeña semblanza biográfica de Orgaz, en Requena, 2017b.

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

Esto mismo han resuelto los bolshevikis más no por odio a la familia como algunos espíritus prevenidos y unilaterales afirman: la situación de la mujer en Rusia es de absoluta igualdad al hombre siendo una patraña lo del comunismo de las mujeres que propiciaba Platón pero que no han resuelto los soviets. Los hijos en Rusia son alimentados, educados y atendidos por el Estado sin ser arrancados del poder de los padres, en forma de una "tutela pública" pues habiéndose movilizado a los padres en el "ejército de la producción" se ha creído justo velar por los hijos en forma más eficaz que lo que se hace entre nosotros. Y entiéndase que no entro a juzgar en pro o en contra la organización de la familia del comunismo ruso; me interesa solo poner de manifiesto que Platón fue más comunista que Lenin y que Esparta lo fue tanto como Rusia. Entre nosotros la clase media y la popular ofrecen el espectáculo frecuente del más completo abandono de los hijos. Las exigencias de "struggle for life" arrancan del hogar durante la mayor parte del día a los padres que van, cada uno por su lado, su procura del salario exiguo para subvenir a las necesidades más urgentes: pero apenas se sobrevive (Orgaz, 1920^a, p.78).⁹

Arturo Orgaz había sido miembro de la carrera del Poder Judicial de la provincia durante la segunda mitad de los años diez y en 1919, resultado de un llamado de atención realizado por una comisión investigadora de ese poder por sus ideas

⁹ Felipe Díaz, un año antes había publicado en el mismo medio un texto en el que refería lateralmente a la Rusia de los soviets: "...casi siempre, por desgracia, estas revoluciones no han dado los frutos de igualdad y libertad que pudieron ofrecer. Sólo han servido para hacer nacer un tirano. Todas las tiranías han comenzado por demagogias. Pisistrato en Atenas, Dionisio en Siracusa, Aristómaco en Argos, los tiranos de la Rusia actual, todos han nacido de revoluciones de pobres contra ricos, y en todas ellas se han hecho repartos de sus bienes, o se han confiscado para el Estado. Y esos tiranos, nacidos de la reacción, han implantado de nuevo el régimen que causó esas mismas revoluciones. Todos estos ensayos de vuelta a la justicia, han pasado fugazmente, por falta de base espiritual han tenido por base el odio a los poderosos, y con base de odios no puede haber nada estable lleva en sí mismo el germen de su disolución"(Díaz, 1919, p. 223).

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú maximalistas, renunció.*¹⁰ En su libro *En guerra con los ídolos* dedicó largas páginas a analizar algunos capítulos de la Constitución “*de la República Socialista Federal de los soviets insertos en el interesante prólogo del Dr. Vicente Gay a la obra de León Trotsky ‘El bolcheviquismo’*” (Orgaz, 1919, p.162). Su análisis de la constitución soviética concluía con un amargo: “*en nombre de la libertad se implanta una dictadura; para suprimir las clases se divide a la sociedad en proletarios hombres y perros burgueses; para suprimir al Estado se lo hace omnipotente*” (Orgaz, 1919, p.177), digno del buen liberal que era.¹¹ Algunos años más tarde, en 1929, Orgaz encaró la escritura de un *Diccionario Jurídico y de Ciencias Sociales* y en la voz “[Derecho] Constitucional” contraponía la experiencia constituyente de la URSS con la de la República de Weimar:¹²

[La constitución de la URSS] *bien que constitución emanada de la mentalidad revolucionaria más virulenta y orgánica que se conozca, contiene no sólo normas de carácter político sino también de carácter económico y ético... la constitución alemana, es aún más vasta y compleja en el aspecto ampliatorio de la, órbita clásica del derecho constitucional: aparte de lo que se refiere a la estructura política del Reich, trata y dicta preceptos relativos a educación y escuela, religión*

¹⁰La nota de renuncia, firmada el 7 de noviembre de 1919, decía: “*me he declarado anticonservador y antimaximalista, limitando mi ideal al georgismo de que todos hablan y pocos entienden científicamente y también al anticlericalismo por original disentiendo con hipócritas y parásitos*” (Orgaz, 1920b, p.148- 150). Muy probablemente la comisión se refería a su participación en el proceso al militante socialista cordobés Pedro S. Linossi, quien en enero de 1919 publicó en el periódico local *La voz del interior* un artículo titulado “Revolución social”, por infracción a la ley 7029. La intervención del fiscal Orgaz proponía mirar el asunto “*no sólo desde el punto de vista del derecho positivo sino también a la luz de principios sociológicos*”, a lo que remataba la cuestión con un “*En nuestra accidentada vida de nacionalidad, la revolución ha sido resorte frecuente*” (Orgaz, 1919, p.170).

¹¹ Una bellísima reflexión política: “*La libertad es tan caprichosa que no pierde la oportunidad de asentar su trono sobre lodazales sangrientos*” (Orgaz, 1919, p.179).

¹² En rigor, el asunto preocupaba e interesaba ya a su maestro, el doctor Enrique Martínez Paz, quien seguía de cerca la experiencia constituyente en Weimar, véase Martínez Paz, 1921.

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú y vida religiosa, vida económica, etc. Es una interesante constatación, sin duda, la de que el derecho constitucional va transformándose de rama político-individualista en rama político-sociológica, por la paulatina e inevitable penetración de lo político y lo social* (Orgaz, 1929, p.183-184).

En 1921, en el primer número del *Boletín de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, dirigido por su buen amigo el poeta Arturo Capdevila, Orgaz había publicado un artículo titulado “La reforma agraria en Rusia” en el que demostraba una asombrosa familiaridad con las noticias que llegaban desde las estepas rusas.¹³ En el texto analizaba ya no el proceso jurídico político abierto en 1917 sino el proceso propiamente económico. De hecho señala la dimensión de la conflictividad agraria abierta luego de la revolución y narra la complejidad de los actores socioeconómicos involucrados en el proceso; cita fuentes de primera mano: la serie “Documentos del progreso” editada en Buenos Aires le permitía seguramente dar cuenta del desarrollo de los acontecimientos políticos en Rusia¹⁴ al mismo tiempo que daba cuenta de un manejo relativamente fluido de “Nicolás” Lenin¹⁵ o Karl Kautsky¹⁶ y de las obras que circulaban en occidente durante la revolución.¹⁷ Sin dar muchas

¹³ Orgaz poseía en su biblioteca personal un folleto de León Tolstoy, titulado *La gran iniquidad* (Ediciones populares Bernardino Rivadavia, Buenos Aires, 1920) ocupado justamente de la cuestión agraria en Rusia. Se trata de una serie de folletos georgistas que también incluían a: Juan B. Bellagamba (*Impuesto a la renta o Impuesto único*, 1920), Baldomero Argente (*Esclavitud proletaria*, 1919) y el cordobés Alberto Durrieu (*La reforma tributaria en Córdoba*, 1919).

¹⁴ Cita los números 22, 34 y 39.

¹⁵ Cita *Democracia burguesa y democracia proletaria*, que es el Informe que Lenin presenta en el I Congreso de la III Internacional en marzo de 1919.

¹⁶ Cita *La cuestión agraria*. En la biblioteca personal de Arturo Orgaz hemos encontrado la edición madrileña de 1903 (Biblioteca de filosofía y sociología, traducción de Miguel de Unamuno, edición de Viuda de Rodríguez Serra). No tienen subrayados.

¹⁷ Tassin: *La revolución rusa*, el tomo *Legislación bolchevista y Vichniak: El poder sovieta*. En su biblioteca personal están disponibles los tres, el primero edición de la Imprenta de Juan Pueyo (Madrid, 1920), el segundo compilado por Antonio Solalinde (Biblioteca Nueva, Madrid, 1919) y el tercero también editado por la Biblioteca Nueva (Madrid, 1920). Al menos

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

vueltas, el joven jurista señalaba cuál era la importancia del asunto para cualquier lector argentino:

El experimento de Rusia es, pues, precioso y nuestro país, en especial, ha de beneficiarse grandemente de sus resultancias, desde que, aparte de las naturales diferencias étnicas, geográficas e históricas entre un país y otro, la producción agropecuaria constituye el principal estímulo de la economía nacional argentina y rusa. (Orgaz, 1921, p.118).

En el texto descubría, contrariamente a las informaciones alarmantes que llegaban, un Lenin mucho más cauto y mucho más pragmático a la hora de transigir con el antiguo régimen. Así como para Roca la revolución podía ser mirada desde el prisma de las reformas pedagógicas que se llevaban adelante en aquellas latitudes, sucesivamente Orgaz miraba el asunto desde el prisma del derecho comparado y del de las políticas de acceso a la tierra. Lo expresado por Orgaz apuntaba a la relevancia para los argentinos: *“Nuestro país debe preocuparse seriamente por la cuestión agraria; debe reaccionar contra la política caudillista de la dádiva, la coima, la especulación y el baldío”* (Orgaz, 1921, p.118). Militante y activo difusor de las ideas de Henri George -el llamado en esa época *georgismo*, una especie de liberalismo de izquierda que propugnaba el impuesto único y la utilización de las tierras improductivas, que por ese entonces era una doctrina político social bastante extendida en Argentina (Converso, 2008, Grisendi, 2015)-, en torno a ellas entre los años 1915 y 1921, al menos, desarrolló un prosélito bastante intenso; de hecho en 1919 fue candidato en la lista a diputados provinciales del llamado “radicalismo rojo”.¹⁸ Es desde ese conjunto de preocupaciones contra un

los ejemplares de Tasin y Vichniak tienen el sello de la librería Dante de la ciudad de Córdoba, ubicada en calle San Martín 34.

¹⁸ Divididos en “azules” y “rojos”, la fracción más clerical y la más doctrinariamente liberal respectivamente de la Unión Cívica Radical cordobesa.

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

capitalismo que en la periferia tomaba la forma de un régimen de tenencia de la tierra latifundista que Arturo Orgaz se interesó en la experiencia de colectivización rusa.

4. Admitiendo que las ideas al viajar sin su contexto generan una cantidad de interesantes malos entendidos en el mundo de la cultura y la política, deberíamos preguntarnos entonces cuál fue el contexto de recepción en el que Orgaz y Roca analizaron los acontecimientos de 1917. Un breve paréntesis. El historiador alemán Reinhardt Koselleck propone que la modernidad empezaría cuando el “horizonte de expectativa” se separa del “espacio de experiencia”; dicho de otra manera, cuando aquello que sabemos acerca del pasado no puede decirnos nada acerca del futuro (Koselleck, 1979, en especial los capítulos 13 y 14, y 1995). A su vez, Quentin Skinner alguna vez postuló que los actores políticos piensan a partir de los lenguajes disponibles en su tiempo (Skinner, 1969); proyectar nuestras categorías y hacerlos pensar desde un lenguaje que no existe en aquel momento implica pensar anacrónicamente. La pregunta recién formulada podría plantearse en torno al espacio de experiencia de Roca y Orgaz o a los lenguajes políticos disponibles en el seno de las fracciones más jóvenes de las élites letradas cordobesas en la segunda década del siglo XX.

Entre 1919 y 1921, los años de las intervenciones analizadas, la Revolución en Rusia era para los sectores más jóvenes de las élites letradas el síntoma de algo que estaba transformándose a paso veloz en occidente y en el mundo. Hace ya varios años Martín Bergel habló de la emergencia de modelos de relevo durante los años diez. Esos modelos, en un contexto de fortalecimiento del imperialismo norteamericano, llevaron a la consolidación de un “orientalismo invertido” que funcionaba a partir de dos supuestos culturales: el primero, la crisis del

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

legado cultural de occidente evidenciada en la Gran Guerra y en general en la agonía del legado decimonónico y el segundo, la idea de que América Latina o Hispánica según el caso -en particular, y ciertas periferias en general- eran espacios cargados de potencialidad y de futuro ante la debacle de los valores modernos (sobre el tema la bibliografía es amplia y desapareja, sugerimos revisar los aportes de Bergel, 2006 y 2015 y de Ramos, 1989). Desde lejos, Rusia y sus experimentos sociales podían embrujar la imaginación de estos jóvenes cordobeses: después de todo encarnaba la posibilidad para cualquier sociedad periférica de un nuevo comienzo sobre bases más sanas.

Ahora bien, no podemos dejar de señalar que entre 1919 y 1921, los años en que se produjeron las intervenciones analizadas, la Revolución no tenía dueños y era posible acercarse a ella ya sea desde las posiciones de una “marxismo abierto”, desde un “anarcobolcheviquismo” o desde un “romanticismo”. La III Internacional no había consolidado su política de comunización de los partidos amigos de la revolución, más aún la Rusia pos revolucionaria no era más que una incógnita que se debatía en la guerra civil, y en la Argentina el Partido Comunista no era sino una fracción expulsada del Partido Socialista llamada Partido Socialista Internacional (Corbiere, 1984, véase la periodización que realizan Cernadas, Pittaluga & Tarcus, 1998). En otras palabras, durante toda la década de 1920 los sentidos políticos con los que se podía cargar a la revolución aun no estaban estabilizados e institucionalizados en un partido o en un programa y por el contrario eran bastante amplios: piénsese que el DIAMAT se vuelve la filosofía oficial soviética clausurando la potencialidad del marxismo leninismo a principios de los años treinta y que durante la década del veinte sucede la convivencia entre marxismo y vanguardias estéticas

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú* (véase Carr, 1979, p.17 y siguientes, Kolakowski, 1978, p.100 y siguientes). La Revolución bolchevique estaba tan cargada de futuro como la revolución mexicana y para los lectores del latinoamericanismo finisecular y los partidarios de las doctrinas de la crisis de occidente estaba disponible para cualquier recuperación, aun no estabilizada e institucionalizada en la III o en el PC y abierta a múltiples interpretaciones.

De modo que no nos debe sorprender que Deodoro Roca lea a la revolución a partir de sus aportes en materia pedagógica considerando a los aportes de Lunacharski por su capacidad de reunir una totalidad dispersa allí donde el utilitarismo de una sociedad que había abandonado el legado espiritual hispánico y que estaba cada vez más seducida por el materialismo *yanqui* y el profesionalismo de las casas de altos estudios había matado a la curiosidad de la formación humanista y había transformado a las Universidades en fábricas de títulos (Requena, 2008). Tampoco debe resultar inesperado que un jurista intensamente comprometido con el liberalismo de izquierda como Arturo Orgaz haya evaluado a la Rusia pos revolucionaria como un inmenso laboratorio a cielo abierto en el que se podía seguir con atención las innovaciones en materia jurídico política, ya sea en materia de propiedad de la tierra como en materia de derecho constitucional; Rusia, con sus aciertos y sus errores (y Orgaz no perdona ninguno), era la tierra de la invención de un orden jurídico nuevo y no burgués y por lo tanto un caso que seguir con atención. Finalmente, como hipótesis provisoria, señalemos que el conocimiento que Orgaz tiene de lo que sucede en Rusia es a través de libros editados en Madrid evidenciando el peso cultural que tenía la capital española en las élites letradas cordobesas: piénsese también que visitaron Córdoba José Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors respectivamente entre 1916 y 1921.

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

5. Durante la década de 1930 Orgaz y Roca se acercaron al Partido Socialista y posteriormente Roca se vinculó al frente cultural del Partido Comunista. Es claro que si en la década de 1910 la Guerra y la Revolución moldearon una estructura de sentimientos atravesada por la idea de la renovación de un legado agónico, en los treinta el ascenso del fascismo y la Guerra Civil en España moldearon otra estructura de sentimientos mucho más defensiva y sustentada en la idea de que el legado liberal, en el sentido más amplio posible, estaba amenazado; lo dicho junto con la estrategia de la III internacional de formación de frentes populares, posibilitó la experiencia de una escena política cultural antifascista en la que podían convivir no sin tensiones socialistas y comunistas. Durante la estación socialista, ambos colaboraron de manera decisiva en la edición del periódico *Tribuna socialista* en la primera mitad de los treinta, mientras Orgaz era diputado provincial por aquella fuerza política; en la segunda mitad terminó siendo candidato a vicepresidente del PS en las elecciones de 1937. Roca, en tanto, fundó y dirigió la revista *Flecha* y desde ella se dedicó largamente a reflexionar sobre el devenir de las sociedades periféricas, la naturaleza de los fascismos en Europa y su sombra latinoamericana y polemizó con la dirigencia del PS al tiempo que en la publicación reunía a colaboradores que formaban parte del universo cultural comunista.

Los tiempos habían cambiado, la reforma comenzó a fundirse con otra clase de preocupaciones, la URSS no estaba necesariamente tan abierta a múltiples lecturas y el clima de renovación se trocó por otro mucho más sombrío de sensación de agonía de la libertad.

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

Bibliografía

Aricó, J. (1991). 1917 y América Latina. En *Nueva sociedad*, III. Córdoba.

Balzarini, M. (2013). *Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba (1613 – 2013)*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Bergel, M. (2006). Un caso de orientalismo invertido: La Revista de Oriente (1925- 1926) y los modelos de relevo de la civilización occidental. En *Prismas. Revista de historia intelectual*, X, 10.

Bergel, M. (2015). *El oriente desplazado. Los intelectuales y los orígenes del tercermundismo en la Argentina*. Bernal: UNQ.

Bourdieu, P. (1999). “Las condiciones sociales de la circulación de las ideas”. En *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Eudeba.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana.

Bustelo, N. (2015). *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)*. (Tesis doctoral), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, en Memoria Académica. Disponible en:

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1307/te.1307.pdf>
f 2015/ 2016. "Tras las huellas de la vanguardia revolucionaria de la Reforma Universitaria", en *Políticas de la memoria. Anuario de información e investigación del CEDINCI*, 16.

Carr, E. H. (1997/ 1979). *La revolución rusa: de Lenin a Stalin (1917 - 1929)*. Madrid: Alianza.

Cernadas, J., Pittaluga, R. & Tarcus, H. (1998). La historiografía sobre el PC argentino. Un estado de la cuestión. En *El rodaballo. Revista de política y cultura*, año IV, núm. 8.

Chen, J. (1970). The May Fourth Movement redefined. En *Modern Asian Studies*, 4, 1.

Chow Tse Tung (1960). *The May fourth movement. Intellectual revolution in modern China*, Stanford U.P.

Converso, F. (2008). El impuesto a la propiedad de la tierra: Córdoba 1914-1943. En *Revista de la Escuela de Historia*, vol. 7, n. 1. Disponible en:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412008000100003&lng=es&nrm=iso

Corbière, E. J. (1984). *Orígenes del comunismo argentino (El Partido Socialista Internacional)*, Buenos Aires: CEAL.

Grisendi, E. (2015). Contra nuestro feudalismo: Intelectuales y política en la expansión del georgismo en Argentina (Córdoba, 1914-1924). En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Questions du temps présent*. Disponible en
<http://nuevomundo.revues.org/68743>

- Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*
- Kolakowski, L. (1983/1978). *Las principales corrientes del marxismo. III. La crisis*. Madrid: Alianza.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (1995). Estratos del tiempo. En *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Paidós, Barcelona, 1979, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Navarro, M. A. (2009). *Los jóvenes de la Córdoba libre. Un proyecto de regeneración moral y cultural*. México: Nostromo.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Kohan, N. (2000). De Ingenieros, Astrada y Julio V. González a Del Valle Ibarlucea y Ponce: el ‘fantasma rojo’ en el Río de la Plata. En *De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*. Buenos Aires: Biblos.
- Pittaluga, R. (2015). *Soviets en Buenos Aires: la izquierda de la Argentina ante la revolución en Rusia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ramos, J. (2003). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. México: FCE.
- Requena, P. M. (2008). Entre la tutela y la amenaza. Estados Unidos y América Latina en la obra de Deodoro Roca. En Roca, D. *Obra reunida. I. Cuestiones universitarias*, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. 2017a, Deodoro Roca, en *Culturas interiores. Un archivo de la*

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*
cultura de Córdoba. Disponible en
www.culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar

2017b, Arturo Orgaz, en *Culturas interiores. Un archivo de la*
cultura de Córdoba. Disponible en
www.culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar

Skinner, Q. (2000) 1969. Significado y comprensión en la historia de las ideas. En *Prismas. Revista de historia intelectual*, IV, 4.

FUENTES

Díaz, F. (1919). La propiedad de la tierra. En *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año 6, núm. 9/ 10.

Ingenieros, J. (1920). La educación integral en Rusia. En *Los tiempos nuevos*. Buenos Aires: Losada, 2000.

Martínez Paz, E. (1921). La Constitución Alemana del 11 de agosto de 1919. En *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año VIII, núm. 8/9/10.

Muzzi, Ruggero. (1921). ¿Reformismo o comunismo? (consideraciones sobre el problema social contemporáneo). En *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año 8, núm. 6/7.

Orgaz, A. (1919). *En guerra con los ídolos*. Córdoba: Bautista Cubas.

Orgaz, A. (1920a). Instituciones civiles. En *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año 7, núm. 5/6.

Orgaz, A. (1921). La reforma agraria en Rusia. En *Boletín de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, año 1, núm. 1.

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 15-2017 - APEHUN

Pablo Manuel REQUENA *La distancia más corta entre Córdoba y Moscú*

Orgaz, A. (1929). Diccionario elemental de Derecho y Ciencias Sociales. En *Revista de Universidad Nacional de Córdoba*, año 16, núm. 5/6.

Roca, D. (1920). La universidad y el espíritu libre. En *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Año 7, Número 7.

Taborda, S. (1951). *Investigaciones pedagógicas*. La Plata: Unipe, 2011.

ARCHIVOS

“Biblioteca Dr. Arturo Orgaz”, conservada en la Biblioteca Popular y Casa del Pueblo Dr. Arturo Orgaz. Ciudad de Córdoba.



Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura*

La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura de José M. Aricó

Reseñas n° 15

[pág. 207 -221]

Recibido: 25/04/17

Aceptado: 01/06/17

ISSN-L N° 1668-8864

Guillermo Ricca*

Resumen

Este ensayo es una forma de explorar algunas dimensiones de la trayectoria intelectual de José M. Aricó que arrojan elementos para pensar *a contrapelo* de nuestras certezas históricas. Dicho de otro modo: es factible pensar, tal vez, que nuestras gramáticas de lo político no se nos sometan tan dócilmente. De ser esto así, aquella generación derrotada a la que Aricó perteneció, sin embargo, portaría un *secreto* que anuda *algo* de nuestro presente político. Un pensamiento que es preciso heredar, para *llegar a ser quienes somos* en el tiempo de la política. Si ese anudamiento indeterminado ofrece señales de una memoria no descartable para la reinscripción de demandas y de luchas en el presente, es probable que muchos de nuestros problemas a la hora de pensar la política (nuestras emancipaciones), no se dejen reducir a cuestiones de transición histórica o periodizaciones tranquilizadoras sino a problemas de traducción de

* RICCA, Guillermo, Dr. En Filosofía, Profesor Efectivo de Filosofía Política, Vicedirector Departamento de Filosofía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. guillermo.ricca@gmail.com

lenguajes políticos y a trabajos de *herencia* y de *duelo*.

Palabras Clave:

Filosofía Política, Filosofía Latinoamericana, José Arico.

Abstrac

This essay is a way to explore some dimensions of the intellectual trajectory of José M. Aricó to go against the grain of our historical certainties. In other words: is possible to think, perhaps, that our politics grammar not submit us so meekly. If this is so, that generation defeated to which Aricó belonged, however, carry a secret about our political present. A thought that we need to inherit, to become who we are at the time of the politics. If that indeterminate knotting offers signals from a non-disposable memory for the re-registration of claims and struggles in the present, it is likely that many of our problems when thinking of politics (our Emancipations), not stop reduce to questions of historical transition or periodization reassuring but problems of political languages translation and works of inheriting and duel.

Key Words:

Political Philosophy, Latin American Philosophy, José Aricó.

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura Nada por perdido*, es una paráfrasis de una de las *Tesis sobre el concepto de historia* de Walter Benjamín. Como tal es enunciada con cierta reiteración en las intervenciones tardías de José M. Aricó a lo largo de los años ochenta y sus postrimerías. Podría decirse que la apuesta de este ensayo es asumir esa paráfrasis como una herramienta para escandir algunas dimensiones de la trayectoria intelectual de José M. Aricó que arrojan índices *a contrapelo* de nuestras certezas históricas. Dicho de otro modo: es factible pensar, tal vez, que nuestras gramáticas de lo político no se nos sometan tan dócilmente. De ser esto así, aquella generación derrotada a la que Aricó perteneció, sin embargo, portaría un *secreto* que anuda *algo* de nuestro presente político. Un pensamiento que es preciso heredar, para *llegar a ser quienes somos* en el tiempo de la política. Si ese anudamiento indeterminado ofrece señales de una memoria no descartable para la re inscripción de demandas y de luchas en el presente, es probable que muchos de nuestros problemas a la hora de pensar la política (nuestras emancipaciones), no se dejen reducir a cuestiones de transición histórica o periodizaciones tranquilizadoras sino a problemas de traducción de lenguajes políticos y a trabajos de *herencia* y de *duelo*. Una *cultura política* no es sólo un objeto datable, domesticable por las pretensiones de diversas formas de historicismo o archivable de acuerdo a alguna analítica de los discursos bajo el imperio de la ciencia política. Y no lo es porque la subjetividad que soporta y transmite esa cultura es *transtemporal*, como afirma Alain Badiou o, como sostiene Jacques Rancière, es *intermitente*. Ese relámpago que brilla de tanto en tanto y que Benjamin imperativamente clamaba retener ante el peligro presente es el fenómeno que, en su rareza, da cuenta de la existencia de ese sujeto que convoca a los seres hablantes, a los seres pensantes, a los militantes, de tanto en tanto.

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura*

Como es sabido, José M. Aricó fue un alto exponente de lo que se ha dado en llamar Nueva Izquierda Intelectual en Argentina. Editor, militante, intelectual socialista, ensayista prolífico, traductor; Aricó es recordado con veneración en ámbitos y círculos en los que su huella es indeleble. Sin embargo, hay pocos estudios en torno a su producción escrita que, contrariamente a lo que suele suponerse es prolífica y, como ha señalado Horacio Crespo, *dispersa*. Una buena parte de esa textualidad se encuentra diseminada en un espectro de revistas como *Socialismo y Participación* (Perú), *Opciones* (Chile), *Nexos* (México), *Nueva Sociedad* (Venezuela), *Debates* (Argentina), *Icaría* (Argentina), entre otras, además de las revistas editadas por el propio Aricó.

Integrante y animador principal de *Pasado y Presente*, de la colección de *Cuadernos de Pasado y Presente*, de *Controversia, para un examen de la realidad argentina*, la revista de los exiliados argentinos en México durante la última dictadura, fundador del Club de Cultura Socialista, editor de *La Ciudad Futura* junto a sus amigos Juan Carlos Portantiero y Jorge Tula, investigador del CONICET, autor de un puñado de libros que mantienen una insospechada y, a la vez, extraña vigencia, Aricó es un testigo de las décadas más intensas y conflictivas del siglo XX argentino, dotado de una potente fuerza reflexiva. Décadas que, más allá de identificaciones políticas y de posicionamientos valorativos, constituyen aun a las gramáticas más densas por las que discurre el conflicto político en Argentina. Pero además, Aricó pensó el socialismo como problema en una dimensión continental, latinoamericana y sin garantías teóricas.

Sus indagaciones en torno al menosprecio de Marx por las luchas de la emancipación americana, sus estudios en torno al

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura marxismo creativo de Mariátegui*, su investigación en torno a la equivocada pero a la vez no desechable hipótesis de Juan B Justo sobre el lugar de la clase obrera en la historia política argentina, forman parte de un proyecto más vasto e inconcluso sobre la historia del socialismo en América Latina que, quizás, nuevas investigaciones nos permitan algún día conocer en detalle.

Lo que aquí intentaremos avanzar es una lectura del diagnóstico trazado por Aricó hacia el final de su vida, en gran medida sorprendente por su vigencia, en torno al derrumbe del socialismo en los países del este europeo y sus consecuencias para las corrientes de la izquierda latinoamericana. El texto central de referencia será para nosotros el último texto publicado en vida por Aricó que lleva el emblemático título “1917 y América Latina”. Este ensayo conoce varias versiones: una peruana en la revista Nexos, otra en Nueva Sociedad y la que aquí asumimos, una publicación póstuma en el dossier homenaje al propio Aricó, en La Ciudad Futura, a un año de su fallecimiento, en 1992.

Afilado polemista, formado en años de militancia en el Partido Comunista, Aricó arroja una primera lección para un debate político, hoy imposible: parte del diagnóstico de Octavio Paz en Tiempo Nublado, un intelectual de ninguna manera filiado a lo que Aricó denomina “las dos corrientes de la izquierda en América Latina”, a saber: marxismo y populismo. Ese diagnóstico trazado por el intelectual mexicano, es lapidario: “la herencia de 1917 está en liquidación”. Aricó concede inicialmente ese diagnóstico, pero para remontarlo a lo largo de su ensayo, señalando, en primer lugar: “Dejo de lado el error de perspectiva histórica que significa considerar al comunismo como un fenómeno que puede disiparse sin dejar rastros, como

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura* si fuera una creación *ex nihilo* y como si, finalmente, no fuera un vástago en el plano ideológico de la cultura de Occidente, que sólo pudo desarrollarse y afirmarse en los espacios abiertos por las contradicciones de la sociedad capitalista. De todos modos, y aun dejando en suspenso el complejo problema de cuánto de ella heredará el mundo del futuro, es innegable que su extinción coloca a la izquierda latinoamericana ante una difícil encrucijada histórica” (Aricó, 1992, p.14). En la visión de Aricó, el problema de la crisis del mundo socialista debe enmarcarse en otro más amplio, no zanjado ni en el Este europeo ni en América Latina, con todas las diferencias del caso, a saber: el carácter singular de la modernidad en ambas regiones; dicho de otro modo: el carácter no legal en términos de evolución histórica, de los derroteros que asumió en ambas regiones el conflicto entre tradición y modernidad; conflicto lejos de estar resuelto en el presente, agregamos siguiendo la línea argumental de Aricó. Esta tesis, desarrollada extensamente en *Marx y América Latina* (Aricó, 1980), es acompañada por otra que también supo sostener Juan Carlos Portantiero en *Estudiantes y Política en América Latina* (Portantiero, 1977): el origen común de las corrientes de izquierda que luego irán como en paralelo en la historia latinoamericana, esto es, populismo y marxismo; origen común que no es otro que la recepción del leninismo en el subcontinente a partir de la Revolución de Octubre que asumirá una forma singular destinada a dejar huellas perdurables en las identidades políticas populares.

Otra de las marcas polémicas de la lectura de Aricó, es la que refiere su desacuerdo con los debates, en los años ochenta en torno al carácter de nuestras democracias finiseculares. Lejos de ver allí una apertura o un triunfo popular, el cordobés no deja de llamar la atención sobre la debilidad de nuestras

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura* democracias. Aricó considera un falso debate el planteado entonces entre apertura y consolidación, una cortapisa para negarse a llevar adelante las reformas necesarias para la institución de una democracia social avanzada. En un tono que debe su fuerza a *El concepto de lo político* de Carl Schmitt, Aricó fustiga la falta de decisión soberana para avanzar esas reformas. Después de concluida la experiencia alfonsinista, Aricó es más pesimista aún sobre el futuro de nuestras democracias si éstas no logran resolver la dialéctica inconclusa de tradición/modernidad. En esto Aricó asume la lectura de José Carlos Mariátegui que identifica como medular el problema de la no realización de las naciones latinoamericanas; en otras palabras, la incapacidad tanto de las oligarquías como de los sectores populares para construir una hegemonía duradera, capaz de imponer un rumbo a una modernidad que, en nuestro caso, no puede ser ni calco, ni copia, como afirma el marxista peruano. En este sentido, el desembarco neoliberal de los 90, se le presenta a Aricó como un síntoma más de ese problema: “La crisis de toda una experiencia histórica que se inició en octubre de 1917 coincide en el tiempo con las nuevas y gravísimas manifestaciones de la decadencia prolongada que exporta nuestra región y que el ciclo de reconstrucción democrática iniciado en los años 80 no ha atenuado. Todo lo contrario, ha contribuido a ponerla claramente de manifiesto en sus componentes esenciales y en las insuficiencias de los instrumentos conceptuales para proyectar estrategias de salidas” (Aricó, 1992, p.14).

Esa experiencia histórica en crisis es la que aquilata la historia de la izquierda en América Latina y que se constituye, para el cordobés, en el modo singular en que se *tradujo* la revolución bolchevique en nuestro contexto. A diferencia de lo sucedido

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura en Europa, donde la revolución de Octubre se expandió dando forma a los movimientos obreros nucleados en partidos comunistas o socialistas, en América Latina, la traducción del leninismo fue una herramienta para enfrentar al orden oligárquico en crisis. Esa traducción no fue realizada por las masas obreras, sino por un sector de intelectuales:*

“Los años 20 se caracterizan por una movilización inédita de los sectores medios en contra de las formas políticas de la dominación oligárquica, pero también por un sorprendente y generalizado movimiento de reforma intelectual y moral de las sociedades: la Reforma Universitaria, que nacida en Córdoba se expande por todo el continente. En el interior de este vasto experimento de latinoamericanización de las capas letradas progresistas de nuestras sociedades se produce un fenómeno aproximable a lo ocurrido en Rusia desde mediados del siglo pasado” (Aricó, 1992, p.14).

Ante la ausencia de formas sociales definidas, y no pudiendo apoyarse en una clase económica y social precisa, “esa intelectualidad aparece como suspendida en el aire, planeando por sobre el sentimiento de frustración que despiertan las autoritarias oligarquías nativas y la atracción que ejercen las masas populares o el ‘pueblo’” (p.14).

Por lo tanto, para estos sectores, la experiencia rusa era demostración de que el cambio social era posible y, por eso, “‘hacer como en Rusia’ no significó para ellos cambiar una sociedad injusta, sino también y fundamentalmente realizarla como nación. La discusión contra una concepción oligárquica de nación suponía, en consecuencia, incorporar en el debate los elementos teóricos y prácticos que emergían de la experiencia rusa” (p.14).

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura*

Claro que esos elementos fueron leídos de manera diferente, como muestra la polémica entre Víctor Raúl Haya de La Torre y Julio Antonio Mella o, como muestra, hacia el final de la década del 20, la condena del Buró Sudamericano del Partido Comunista a las posiciones de José Carlos Mariátegui. Con la liquidación del movimiento populista ruso en curso, el marxismo indoamericano de Mariátegui fue leído en clave soviética por la dirigencia comunista latinoamericana, esto es, como una desviación populista intolerable.

La disputa con el orden oligárquico llevaba, necesariamente, a poner en cuestión sus supuestos. En este sentido, una modernización que hacía de Europa un destino y no una lección a contrapelo y que segmentaba nuestras sociedades, como lo harán después las sociologías de la modernización capitalista, en atrasadas o avanzadas y, por otra parte, los ensayos políticos dirigidos a realizar la República dejando fuera de ella a las masas obreras, campesinas e indígenas llevaron a poner énfasis en la singularidad de la modernidad latinoamericana frente a la modernidad europea, un tópico que, como señala Aricó es insistente en todo el pensamiento surgido de la Reforma del 18 y que alcanza incluso a las vanguardias literarias, como puede comprobarse en el Manifiesto Antropófago de Oswald de Andrade, por caso. Y, si bien, el significado moral de la revolución rusa no estaba en cuestión, su traducción al contexto latinoamericano sentó las bases del debate que recorre todo el siglo XX en el movimiento social de la región: las formaciones políticas ligadas a la noción de clase, a la identidad nacional, al pueblo, al movimiento indígena y campesino; las estrategias que debería adoptar la revolución latinoamericana, etc. La conclusión de Aricó, para su pesar, nos alcanza como en el bucle de un ciclo que se repite - ¿primero como tragedia, luego como farsa, según la sentencia

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura del 18 Brumario...?* -. Dice Aricó: “Un debate que, por su ejemplaridad, permanecerá casi inmodificado hasta la desintegración del estado de compromiso populista en los años 80. Se discute sobre el carácter nacional o de clase de la revolución, el papel del estado como constituyente de la unidad nacional, la relación con el capitalismo, las alianzas de clase, el carácter del partido, etc., etc.” (p.15). A la luz de lo acontecido en la última década en América Latina, Aricó debería corregir su diagnóstico, con aquella sentencia de Benjamín que él mismo gustaba repetir en sus últimas intervenciones, desde mediados de los años 80: *Nunca nada se pierde del todo, no hay que dar nada por perdido*, como dirá en su clase sobre los populistas rusos en un aula de la UBA, en 1987. Para decirlo más claramente: los términos de ese debate siguen siendo los mismos, aunque desplazados de lugar, el campo de batalla son las mismas subjetividades que *soportan* las instancias, tanto ideológicas como económicas y políticas que, como nos enseñara hace tiempo Althusser son irreductibles en las formaciones sociales capitalistas aunque las formas, los dispositivos de reproducción y anudamiento se hayan vuelto más sutiles.

Para cualquier incauto que se haya tragado la píldora de Francis Fukuyama en torno al fin de la historia y de las ideologías (en su versión más banal) caben las apreciaciones de Aricó que, también nos alcanzan en este presente signado por supuestas “grietas” que no son sino, las disputas por las que discurre la entera historia moderna de América Latina:

“Insisto en estas puntualizaciones porque si la polémica entre socialismo y populismo en América Latina es retomada en sus orígenes y en los textos fundacionales del pensamiento crítico continental, se advertirá con claridad la influencia decisiva que tuvieron los sucesos del Octubre ruso y las construcciones

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura teóricas y prácticas que contribuyó a generar. Por consiguiente, fue y sigue siendo un craso error tratar de evaluar dicha influencia con el estrecho rasero de las escuálidas formaciones comunistas que desde los años veinte vegetaron en la región. El modelo populista arranca de las elaboraciones hechas por la Internacional comunista sobre las revoluciones en los países dependientes y coloniales y les da un sesgo particular merced al cual se privilegia la cuestión nacional. La escasa autonomía de la clase obrera, su extrema debilidad respecto de los demás grupos y clases sociales, tornaba ilusorio un proyecto de cambio fundado en su capacidad hegemónica. La profunda heterogeneidad de los componentes nacionales y populares sólo podía ser superada colocando al estado en el centro de la constitución de la unidad nacional”* (p.15).

La lección a contrapelo de Aricó viene a decirnos que mientras la instancia del capitalismo global siga siendo lo que es, y asignándonos un lugar periférico y marginal en la división internacional del trabajo, como productores de materias primas o de servicios—todo lo que la vieja y desusada categoría de “dependencia” estructural venía a decir en los sesenta—el populismo seguirá siendo una opción de las mayorías populares, más aún cuando los alcances de las democracias se limiten a restaurar procedimientos legales y jurídicos y a identificar esa restauración de las formas con “la república”.

Aricó nos va a la zaga, porque en su última intervención como ensayista podía decir algo que hoy ya no puede ser planteado sin encontrarse con un encogimiento generalizado de hombros como respuesta: la izquierda ensayó soluciones al eterno problema de la transformación de nuestras sociedades en sociedades más justas y fracasó en hallarlas. Pero ¿quién se plantea hoy esas soluciones? ¿El neoliberalismo, acaso? La democracia, cuya identificación con el orden liberal es tardía -

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura* todas las conquistas democráticas, desde el voto universal en adelante, le fueron arrancadas al orden liberal -, alberga para Aricó el permanente riesgo de “neutralizarse”, paralizando en lugar de movilizar, las iniciativas de transformación.

En esa dirección va la pregunta que Aricó dirige a Norberto Bobbio: “De la democracia no se puede ni se debe salir, nos dice Norberto Bobbio. Y estamos convencidos de esta verdad que asumimos como un valor universal. ¿Pero cómo hacer para que sus reglas fundamentales sirvan para estimular, y no obstaculizar, el impulso también universal hacia la emancipación humana?” (p.16).

La lección a contrapelo que arroja el fin de siglo leninista es enunciada en estos términos por el marxista cordobés: “En las condiciones históricas y culturales propias de la civilización latinoamericana aceptar esta lección involucra una compleja tarea de construcción de un pensamiento político capaz de recoger las instancias vivas de los tres grandes filones con los que se tejó la trama ideológica típica de nuestras sociedades: las tradiciones liberales y democráticas, las nacionales populares y las socialistas. Todas ellas hundiéndose sus raíces en el humus constitutivo de una cultura de contrarreforma. El problema central de nuestras sociedades sigue siendo, tal vez hoy con mayor urgencia que nunca, preservar a su gente de la regresión y del autoritarismo al mismo tiempo que se avanza en la lucha contra el hambre y por la justicia social” (p.16). Acaso, late en esta formulación la apuesta de su maestro, Antonio Gramsci. No hay ya salida posible por el camino de la afirmación facciosa de un filón sobre otro; pero esa construcción no es otra cosa que aquello que el marxista de Cerdeña, denomina hegemonía, en una reformulación política de la teoría de la revolución leninista.

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura*

Bibliografía

Altamirano, C. (2010). *Peronismo y cultura de izquierdas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina, la construcción del orden*. 2 vols. Buenos Aires: Ariel.

Arico, J. (1963). *Pasado y Presente. Pasado y Presente*. Córdoba: Ed. UNC.

Arico, J. (1978). *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano. Socialismo y participación*. Lima: Ed. CEDEP.

Arico, J. (1984). *El concepto de lo político*. Presentación. En Schmitt, C. Buenos Aires: Ed. Gandhi-Folios.

Arico, J. (1985). *El marxismo en América Latina, ideas para abordar de otro modo la vieja cuestión*. Santiago, Chile: Ed. Opciones.

Arico, J. (1986). *El difícil camino de la reforma democrática*, En Adrianzen, A. *Lo popular en América Latina ¿una visión en crisis?* Lima. Perú: Ed. Centro de Estudios para la Promoción y el Desarrollo.

Arico, J. (1988). *La cola del diablo, itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires: Ed. Punto Sur.

Arico, J. (1991). *Walter Benjamín, el aguafiestas. La Ciudad Futura*. Buenos Aires.

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura*

Arico, J. (1995). *El populismo ruso. Estudios. Córdoba*. Córdoba: Ed. Centro de Estudios Avanzados.

Arico, J. (1999). *Entrevistas*, ed. de Horacio Crespo. Córdoba: Ediciones del Centro de Estudios Avanzados.

Arico, J. (2010). *Marx y América Latina*. Buenos Aires: Ed. FCE.

Biagini, H. (2008). Deodoro Roca, el movimiento reformista y la integración latinoamericana. En Roig, A. y Hugo B. *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Burgos, R. (2004). *Los gramscianos argentinos. Cultura y Política en la experiencia de Pasado y Presente*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Crespo, H. (1997). *Córdoba, Pasado y Presente, y la obra de José Aricó, una guía de aproximación*. Buenos Aires: Ed. Prismas, UNQ.

Crespo, H. (2008). En torno a los Cuadernos de Pasado y Presente. En Hilb, C. *El político y el científico, escritos en homenaje a Juan Carlos Portantiero*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Crespo, H. (2010). El marxismo latinoamericano de Aricó. La búsqueda de la autonomía de lo político en la falla de Marx. En Aricó, J. *Marx y América Latina*. Buenos Aires: Ed. FCE.

Mann, M. (1991). *Las fuentes del poder social* 2 vols. Madrid: Ed. Alianza.

Guillermo RICCA *La herencia de 1917 y la izquierda latinoamericana en la lectura*
Moulian, T. (1994). *Limitaciones de la transición a la democracia en Chile*. Santiago, Chile: Ed. Posiciones.

Portantiero, J.C. (1961). *Realismo y realidad en la narrativa argentina*. Buenos Aires: Ed. Procyon.



Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas sobre octubre del '17

Graciela Iuorno*

Reseñas n° 15

[pág. 223 -247]

Recibido: 10/06/17

Aceptado: 04/07/17

ISSN-L N° 1668-8864

In memoriam Demetrio Taranda^δ

Resumen

El objeto del presente artículo es reflexionar sobre algunas cuestiones historiográficas en torno a *Octubre de 1917*, tomando algunas visiones complementarias y alternativas de teóricos-revolucionarios y de partícipes extranjeros empáticos, pasando por interpretaciones liberales y marxistas producidas durante la 'Guerra Fría' en el occidente europeo, cerrando con nuevas miradas post-URSS. El recorrido es breve, sintético y contiene una selección de autores que van mostrando virajes en los aportes a la creciente y renovada discusión actual. En efecto, la Revolución Rusa constituye un tema extenso y completo que no podría caber dentro del marco de nuestro análisis. Por consiguiente nos limitaremos al problema de las lecturas sobre tópicos claves en la *toma del*

* Docente e investigadora del CEHEPyC/CLACSO/Uncomahue gracielaiuorno@gmail.com

^δ Fue docente e Investigador en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, UNComahue. Poseedor de una excelente bibliografía sobre temas de la URSS y la Revolución Rusa y estudioso de ellos en su cátedra Teorías políticas y económicas.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas poder por los bolcheviques en Octubre* como: el lugar del partido, la experiencia de dictadura del proletariado, la relación entre socialismo y democracia.

Palabras clave:

Dictadura del proletariado, democracia, partido bolchevique, revolución socialista

Summary

The aim of the present article is to reflect on some historiographical questions around *Octubre de 1917*, taking some complementary and alternative visions of theoreticians-revolutionaries and empathic foreign participants, going through liberal and Marxist interpretations produced during the 'Cold War' in Western Europe, closing with new post-USSR looks. The tour is short, synthetic and contains a selection of authors who are shown turns in the contributions to the growing and renewed current discussion.

In fact, the Russian Revolution is an extensive and complete subject that could not fit within the framework of our analysis. We will therefore confine ourselves to the problem of reading about key topics in the Bolshevik seizure of power in October as the place of the party, the experience of the dictatorship of the proletariat, the relationship between socialism and democracy.

Key words:

Dictatorship of the proletariat, democracy, Bolshevik party, socialist revolution.

A modo de presentación

Si del conocimiento, del registro de situaciones/sucesos y de la producción escrita acerca de los acontecimientos históricos se trata, la relación *contexto-sujeto de estudio* se nos presenta medular para nuestra reflexión a 100 años de aquel memorable 1917 en Rusia. Si concebimos que la Historia cumple una función académico-social, si además, sostenemos que la tarea del historiador tiene como faro una concepción de ciencia, una teoría explicativa y formas de producción del contenido histórico, debemos decir que algunos acontecimientos mundiales han tenido mucha más incidencia que otros, en organizar el pasado, para los requerimientos del presente y en pos de un horizonte para la humanidad. Estos fenómenos bisagras de la Historia contemporánea en occidente han sido: las revoluciones liberales decimonónicas y la revolución socialista al despuntar el siglo XX.

El objeto del presente artículo es reflexionar sobre algunas cuestiones historiográficas en torno a *Octubre de 1917*, tomando algunas visiones complementarias y alternativas de teóricos-revolucionarios y de participantes extranjeros empáticos, pasando por interpretaciones liberales y marxistas producidas durante la 'Guerra Fría' en el occidente europeo, cerrando con nuevas miradas post-URSS. El recorrido es breve, sintético y contiene una selección de autores que van mostrando virajes en los aportes a la creciente y renovada discusión actual. En efecto, la Revolución Rusa constituye un tema extenso y completo que no podría caber dentro del marco de nuestro análisis.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

Por consiguiente nos limitaremos al problema de las lecturas sobre tópicos claves en la *toma del poder por los bolcheviques*

en Octubre como: el lugar del partido, la experiencia de dictadura del proletariado, la relación entre socialismo y democracia.

Después de haber delimitado el campo de nuestras reflexiones, nos impondremos otra restricción: las obras seleccionadas son las que más repercusión tuvieron en el momento histórico de producción del acontecimiento histórico y los trabajos que marcaron clivajes historiográficos desde mediados del siglo XX, desde el ámbito académico anglosajón. En este sentido y desde este lugar, analizamos los escritos en relación al contexto político del sujeto que escribe y re-escribe el acontecimiento de *Octubre*, presentando un mayor detenimiento en los relatos y la re-construcción de los escritos contemporáneos al hecho histórico.

Por una parte, el estudio del movimiento de las sociedades, “más allá de la validez o legitimación de los conocimientos que genera, acarrea consecuencias diversas para las confrontaciones y luchas del presente. No hay discurso histórico cuya eficacia sea puramente cognoscitiva; todo discurso histórico interviene en determinada realidad social donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna” (Pereyra, Villoro 1980. P. 62). Por otro lado, coincidimos con Daniel Campione “que el desarrollo de un enfoque comprensivo sobre el proceso histórico permite un entendimiento de la totalidad, apunta no sólo a explicar sino a transformar..., problematizar con una mirada y una concepción metodológica diferentes, los aspectos que son tratado por los historiadores de algún modo aliados con el Estado y con el poder social” (Campione, 2002, p.42).

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

El estudio de la revolución rusa y, en particular *octubre de 1917*, desde los escritos producidos ese mismo año, como las prácticas historiográficas manufacturadas a lo largo del ‘corto siglo XX’ (Hobsbawm, 1990) -no solo desde diferentes concepciones metodológicas sino de distintas tradiciones ideológicas y en diversos contextos políticos internacionales- nos reflejan el magnetismo que el fenómeno produce entre los historiadores como lo tuvo la Revolución Francesa entre los escritores del siglo XIX.

El contexto de la ‘Gran Guerra’ no se puede entender sin prestar atención a los cambios culturales que implicaron el retroceso a todos los niveles de los valores ilustrados de la sociedad burguesa, dando inicio a la ‘era de las catástrofes’ (Hobsbawm, 1994) y, al estalinismo no se lo puede comprender sin tener presente la herencia cultural del zarismo. Fue en Rusia donde por primera vez en la Historia los ‘intelectuales en armas’ aparecieron y arrancaron el poder a las masas que habían abierto el camino pero no sabían cómo expresarse, ni cómo conducir el proceso desencadenado en febrero que llevó a la caída del Antiguo Régimen y que tuvo en octubre, con la toma de poder por los bolcheviques, su punto de inflexión.

La Revolución Rusa es uno de los acontecimientos del siglo XX sobre los cuales se ha hablado y disputado más, pero no se libró del análisis que de él hacían los innumerables políticos que la habían engendrado. Para algunos, ningún partido se había preparado para el gran alzamiento popular -acciones espontáneas- y la conducción de las masas populares. El propio proceso modificó por entero las teorías de los propios vencedores: los bolcheviques, donde los conceptos de *revolución permanente* y *dictadura del proletariado* fueron

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* adecuados a la experiencia histórica rusa². Reflexionaba Lenin en septiembre de 1917: “los pueblos están más a la izquierda que los partidos”.

Testimonios e Historia

Aun cuando los historiadores reconocen unánimemente que la Revolución Rusa fue un gran acontecimiento histórico, cada uno lo presenta y lo explica a su manera. Los títulos de la época fueron escogidos principalmente en función de su actitud y posición frente a la ‘toma del poder’. Los bolcheviques, confrontados a la construcción de un nuevo Estado, fueron, también, los primeros en dar cuenta sobre la revolución socialista en su país. Para el abordaje de estos acápites, hemos preferido los relatos y descripciones, aun cuando no han sido historiadores profesionales, de quienes no solamente destinaron sus escritos con fines políticos, sino que también se procuraron por trasladar una ‘verdad objetiva’ y un análisis crítico a la luz de la teoría y de la experiencia histórica.

De los testimonios producidos por los autores contemporáneos de la Revolución se infiere que los autores se sentían comprometidos con la lucha social y política que en esa coyuntura se estaba librando contra el atávico régimen político. La obra de León Trotsky dio a conocer el carácter, las fuerzas motrices y la importancia histórica para la humanidad de la Revolución Rusa. También consideramos relevante el libro de John Reed, periodista norteamericano que no fue un observador indiferente, sino desde una posición político

²El concepto de revolución permanente fue enunciado antes de la revolución de 1905 y esencialmente explica la incapacidad de la burguesía en los ‘países atrasados’ para llevar a cabo la revolución democrático-burguesa debido a factores como debilidad numérica y su dependencia del capital extranjero. Por lo tanto, es el proletariado el que debe encabezar la nación hacia las tareas democráticas y debe triunfar en los ‘países avanzados’ para que pueda sobrevivir en el país periférico.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* paridaria describió con intensidad los actos de los primeros días de la ‘revolución de octubre’ y ofreció un cuadro de conjunto de las masas populares insurrectas, comprendiendo el sentido de la inmensa lucha. Además, nos referimos someramente al poco reconocido menchevique Sujanov, que brinda una mirada crítica y comprometida sobre los acontecimientos políticos desde el ‘centrismo de izquierda’.

Finalmente, abordamos las reflexiones de Rosa Luxemburgo, revolucionaria alemana socialdemócrata que al inicio de la ‘Gran Guerra’ con Clara Zetkin, Frank Mehring, Karl Liebknecht y otros, formaron el grupo ‘internacional’, luego denominado Liga Espartaquista. La intelectual marxista se propuso presentar un examen crítico de la Revolución Rusa.

La *Historia de la Revolución rusa* (1932) de León Trotsky es uno de los testimonios más significativos para comprender qué ocurrió en el mes de octubre de 1917. Es un trabajo que colinda con la teoría y la metodología de la Historia y por su concepción de la lucha de clases y las leyes de la historia. La revolución en Rusia es el resultado de una necesidad histórica. Crítico a mencheviques y socialistas revolucionarios porque habían conseguido dilapidar el capital político de la revolución de febrero. Describió en el último capítulo de su obra que las posiciones, las discusiones y las votaciones del 25 de octubre se produjeron en el “Parlamento más democrático de todos los que han existido en la historia mundial. Y quizá, ¿quién sabe?, el más importante. Finalizó explicando que el quórum del Congreso había sido establecido por el antiguo Comité Ejecutivo Central...” “El Congreso es el órgano supremo de las masas obreras y soldados.”... “El poder de los soviets ha sido creado... kámenev cierra el Congreso constitutivo del régimen

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
soviético. Con los decretos, los delegados van a llevar el fermento de la insurrección proletaria a todas las extremidades del país” (Trotsky, 1985, p.474).

En otro escrito Trotsky había sostenido que la revolución de Octubre representaba la salvación de la Asamblea Constituyente, tanto como la salvación de la revolución de conjunto. Sin embargo, la decisión tomada fue su disolución, mientras se suponía que abría el camino durante la revolución de cualquier representación surgida de elecciones populares universales, poniendo en duda, quizás ¿la concreción de una democracia? “Gracias a la lucha abierta y directa por el poder las masas trabajadoras acumulan en un tiempo brevísimo una gran experiencia política... Cuanto más extenso es el país y más rudimentario su aparato técnico, menores son las posibilidades del farragoso mecanismo de las instituciones democráticas de seguir el ritmo de este desarrollo” (Trotsky, 1985).

Frente a esta posición descreída del ‘mecanismo de las instituciones democráticas’, para Rosa Luxemburgo la experiencia demuestra exactamente lo contrario; es decir el “fluido vivo del ánimo popular se vuelca continuamente en los organismos representativos, los penetra, los guía. Y se pregunta ¡Y habrá que renunciar, en medio de la revolución, a esta afluencia siempre viva del ánimo y nivel de madurez política de las masas sobre los organismos electos, en favor de un rígido esquema de emblemas y rótulos partidarios?... Es precisamente la revolución la que crea,... en la que las olas del sentimiento popular, el pulso de la vida popular, obran en el momento sobre los organismos representativos del modo más maravilloso” (Luxemburgo, 1980, p.31). Dos desafíos políticos revolucionarios preocupaban a Trotsky: a) imponer a la mayoría de los campesinos seguir a los obreros y b) que el

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
proletariado de los países avanzados deben de resolver su problema de 'octubre'.

Y a Lenin en su obra, *Notas sobre la revolución* (1923) indicaba que las obras que mejor 'retrataban' lo que había sido la revolución eran la visión del periodista Reed y el retrato del economista/periodista ruso conocido como Sujánov³. El primero con su relato de los *Diez días que conmovieron al mundo* (1919) y el segundo con VII volúmenes que componen la *Revolución Rusa*, escribieron los que serían los textos de la revolución de octubre de 1917 recomendados por el Estado soviético prefigurando el relato dominante de la historia en las aulas soviéticas de la década del veinte. Lenin murió batallando contra el avance de la burocracia stalinista en el aparato del partido y el Estado que amenazaban los primeros logros de la revolución socialista (Trotsky, 2009, p.12).

John Reed, por su lado, refiriendo al Congreso de los soviets que se reunió el 25 de octubre y a las resoluciones tomadas de la formación de un Comité Militar revolucionario y a la dimisión del gobierno provisional, como un 'gran episodio'.

Criticó a los mencheviques internacionalistas y socialistas revolucionarios, a los que trató de 'renegados' por haber premeditado su retirada del Congreso. "Fue así como Lenin y los obreros de Petrogrado llevaron a la victoria la insurrección, y el Sóviet de Petrogrado derrocó al Gobierno provisional y colocó al Congreso de los Sóviets ante el hecho consumado del Golpe de Estado" (Reed, 1965, p.112.113). Recordemos que

³Nicolai Nicolaievich Hummer, conocido con el seudónimo Sujánov, era un pensador que se lo puede ubicar como 'centrista de izquierdas', entre el reformismo y la revolución. Periodista político, economista especialista en problemas agrarios, desempeñó un papel de primer plano en la formación del gobierno revolucionario.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
la jornada del 18 de junio que terminó con un triunfo para los mencheviques y socialistas, más tarde se saldó con un fracaso... recordando Lenin a los bolcheviques 'que ha pasado el tiempo de manifestaciones pacíficas'. Entre septiembre y octubre comenzaba una nueva era de la historia de la revolución (Ferro, 1975, p.419)⁴.

La decisión del título de su testimonio sobre los acontecimientos de Octubre en Petrogrado y sus consecuencias inmediatas, evidencia una evaluación del impacto en el entorno social, político y económico del siglo XX que provocaba la revolución social.

"El día de la unión del Congreso de los campesinos con los Sóviets de diputados obreros y soldados es uno de los más grandes de la revolución. El eco de esa victoria resonará el mundo entero, en París, en Londres y al otro lado del océano, en Nueva York (Reed, 1965: 262). Su posición político-ideológica empática con los revolucionarios se evidencia en las descripciones, aseveraciones y argumentos.

Por otra parte, Sujánov, que pertenecía políticamente al 'sector de izquierda menchevique' y apoyaba la revolución gestionada más por una coalición de partidos de izquierdas que por un solo partido, acompañó la construcción del Estado, a partir de la insurrección de octubre, cuando los bolcheviques inauguraron la primera experiencia histórica a gran escala de una sociedad

⁴Como periodista había participado de la Revolución Mexicana, dejando registro de sus lecturas del acontecimiento de 1910 en un escrito titulado *México Insurgente*. Aquí también su mirada tiene una tendencia pro comunista desde su posición político/ideológica de izquierdas en el mundo intelectual norteamericano que cumplieron ese momento histórico una función propagandística romántica.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* socialista. Señaló que no era una doctrina lo que atraía a las masas hacia el bolchevismo, sino las promesas de pan, paz y reparto de tierras. Abona la idea que Lenin aceptó la teoría de Trotsky sobre la revolución permanente y que Trotsky suscribió el concepto de Lenin de partido revolucionario considerado como una organización centralista de revolucionarios profesionales. La unión de estas dos nociones de una ideología política revolucionaria y de una técnica política tradicional dio una expresión práctica a la audacia de los bolcheviques cuando se convirtieron en Estado. En sus *Memorias* Sujánov “expone el plan de la manifestación del 10 de junio (de 1917) como si se tratase de un designio deliberado de Lenin para adueñarse del poder, ‘caso de que las circunstancias fuesen propicias’ no se molestaba siquiera en contrastar sus arbitrarias conjeturas con las línea política mantenida por Lenin en numerosos discursos y artículos”. Según Lenin fueron algunos bolcheviques aislados que ‘viraban un poquitín más a la izquierda’ de lo que era preciso. (Trotsky, 1985, p.343).

La revolucionaria polaco/alemana, Rosa Luxemburgo critica la oposición entre democracia y dictadura y plantea que una dictadura de clase, no debe ser de un partido o de una pandilla, la *dictadura de clase* con la más activa y libre participación de las masas populares, en un régimen de democracia ilimitada⁵. “La misión histórica del proletariado, una vez llegado al poder, es crear en lugar de una democracia burguesa una democracia socialista y no abolir toda democracia. La democracia socialista no comienza solamente en la tierra prometida, una

⁵La edición de *Acercas de la Crítica de la Revolución Rusa* de Rosa Luxemburgo esbozado en la cárcel de Breslau y que ha quedado en fragmento apareció en medio de las violentas luchas contra el Partido Comunista de Alemania (KPD) y contra la III internacional. Para Trotsky la conquista del poder por el proletariado no significa el coronamiento de la revolución, sino simplemente su iniciación (Trotsky, 2007, p.155).

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
vez construidas las infraestructuras económicas socialistas, como regalo de navidad para el heroico pueblo que en ese tiempo sostuvo un puñado de dictadores socialistas. La democracia socialista comienza en el momento mismo de la toma del poder por el partido socialista no es otra cosa que la dictadura del proletariado. Si!, si: Pero esta dictadura consiste en el sistema de aplicación de la democracia, no en su abolición debe ser obra de la clase y no de una pequeña minoría de dirigentes en nombre de la clase (Luxemburgo, p.55-56).⁶

Justificaba el contexto de la Guerra mundial; la carencia de un proletariado como el alemán y la ocupación de Rusia por parte del imperialismo alemán pero recuerdo que el problema radica en hacer de la necesidad virtud. Cuestionó que los bolcheviques cristalizaron en la teoría la táctica a la que se vieron arrastrados por las circunstancias y pretendieron recomendarla como modelo internacional de táctica socialista. No obstante, rescató y recuperó lo esencial de la política bolchevique que fue colocarse a la vanguardia del proletariado internacional con la conquista del poder político, contribuyendo así poderosamente al ajuste de cuentas entre el capital y el trabajo en todo el mundo (Luxemburgo, 2008, p.57).

Por lo tanto, el problema del socialismo está planteado pero no resuelto, esto quedará para el porvenir del mundo. Quizá si tomara en cuenta la distinción entre el régimen social y el Régimen político que surgió con la Revolución Rusa se acercarían las posiciones en torno a la táctica política de los

⁶Rosa Luxemburgo apoyó teóricamente la táctica del partido bolchevique, sin embargo criticó, entre otras cuestiones claves, las formas y mecanismos políticos de organización, representación y expresión adoptados inmediatamente después de Octubre, pues las consideró deformaciones de una política socialista.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas bolcheviques y la democracia socialista*⁷.

En la década del veinte desde el punto de vista soviético la propagación de la interpretación marxista-leninista de la revolución estaba estructurada con la construcción del socialismo. Las diferentes visiones formaban parte del acervo utilizado en la lucha por el poder (por ejemplo, las posiciones de Sujánov, Trotsky, Luxemburgo). Se creó una comisión para retirar el material determinante vinculado a la Historia del partido bolchevique y los eventos de 1917. Con la llegada al poder de Stalin las voces disidentes fueron acalladas y el relato histórico único sin matices se impuso como el discurso hegemónico de la revolución y de la historia del partido, publicándose solamente breves historias oficiales. La consolidación del stalinismo frustró las iniciativas tildadas de 'traidoras' y dictó el bosquejo en el que debía forzarse a entrar a los acontecimientos, hasta llévalo atrás en el pasado que convirtió a la Historia ya no la servidora sino la esclava de la política.

El paroxismo ideológico del régimen soviético condujo a que en todos los niveles de la educación se utilizara un compendio de mitos inspirados y escritos por Stalin (Deutscher, 1970:108).⁸ No obstante este deterioro tiene precedentes entre

⁷Para Georg Lukacs el error en de la crítica de Luxemburgo a los bolcheviques se produjo por la estimación errónea de las verdaderas fuerzas motoras que la condujeron a la subestimación de la función del partido en la Revolución, a la subestimación de la acción conscientemente política frene a la necesidad del desarrollo económico de un movimiento elemental y pasivo. (Lukacs, 1980, p.54).

⁸La fuente que referimos es el *Breve curso de historia del partido comunista de la Unión Soviética* publicado por el Estado como la historia oficial de la revolución de octubre. El mismo Stalin escribió en 1931 *Cuestiones del Leninismo*, ediciones en Lenguas extranjeras, Pekin, 1977.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

los historiadores de la Revolución Francesa y en el caso de la Revolución Rusa no existe ninguna versión seria ni se han realizado contribuciones históricas notables de parte de los exiliados de derecha como de los propios mencheviques que tenían formación teórica y talento como escritores.

Algunas visiones en el contexto de la Guerra Fría

En los años de entreguerras el historiador británico E.H. Carr comenzó una investigación que ha efectuado un magistral aporte a la reconstrucción histórica del régimen soviético, de su maquinaria estatal y de los grupos dirigentes, donde lo social y la Nación son solo el fondo para el relato de los acontecimientos y el proceso histórico⁹. Se refirió a la sociedad como un producto del Estado, “como objeto de la política hecha y decretada desde arriba”, en una narración que se ocupa de la política, donde las ideas y los principios del bolchevismo son relegados a la notas o apéndices (Deutscher, 1970, p.112).

La historiografía liberal occidental sobre la revolución rusa y sobre Octubre de 1917 presenta una lectura centrada en una historia política de los sucesos de la caída del Antiguo Régimen zarista y la instauración del régimen soviético sin anclaje en la lucha de clases de una *aggiornada* historia social. Tras el intento contrarrevolucionario del Gral. Kornilov, en septiembre, los bolcheviques obtuvieron la mayoría en los soviets de Petrogrado y Moscú. Lenin decidió tras vacilaciones

⁹La larga historia soviética que ocupó al historiador Carr durante treinta años se terminó de completar a fines de los años setenta. Organizada la obra en cuatro partes: La revolución bolchevique, 1917-1923, El interregno, 1923-1924, El socialismo en un solo país, 1924-1926 y Bases de una economía planificada, 1926-1929, se basa en investigaciones muy detalladas y está destinada para especialistas.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* preparar una inmediata toma del poder. “El 25 de octubre la guardia Roja, formada principalmente por obreros industriales, tomo posiciones estratégicas en la ciudad y avanzó sobre el Palacio de Invierno. Fue un golpe sin sangre. El Gobierno provisional se vino abajo sin resistencia” (Carr, 1995, p.16-17). En esta narración la figura de Lenin ensombrece al partido bolchevique y a la revolución misma, ubicando, asimismo, al político como un estadista más que un teórico y revolucionario marxista. La atmósfera emocional, las esperanzas, las desilusiones, del pueblo y de los revolucionarios no son captadas por el historiador¹⁰. Esta mirada liberal del proceso revolucionario y de la estructura económica y estatal devenida con el estalinismo, no escatimó en definir la revolución bolchevique como una ‘revolución proletaria’, posición que le valió la crítica de los historiadores liberales/conservadores e incluso socialdemócratas.

En contrapartida, en al mundo capitalista de la ‘Guerra Fría’, la interpretación marxista de la revolución rusa tiene en Christopher Hill a su historiador exegeta. Escribió en 1947 *La Revolución Rusa*, una breve introducción, producida a solicitud del Partido Comunista británico, que tuvo vigencia por mucho tiempo. El análisis retomó, a su entender, “aquellos trances decisivos de la revolución” centrándose en la figura de Lenin y en la caracterización de un partido político de nuevo tipo es clave para explicar los acontecimientos de octubre: la socialdemocracia rusa, desde 1903, dividida en los partidos bolchevique y menchevique, los bolcheviques desarrollaron una filosofía política y supieron analizar el significado de

¹⁰La obra de Edward Carr comenzó a publicarse a partir de la década del cincuenta, en plena Guerra Fría, donde la documentación era de difícil acceso, sin embargo su cargo como funcionario del Foreign Office para Europa del este le abrió puertas que le permitieron luego continuar su interés y ocupación por la Historia de Rusia como historiador académico.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* forma más realista que todos los rivales, lo que se demostró por la facilidad con que superaron a todos los partidos en los meses revolucionarios de 1917 lo decisivo fue el dominio bolchevique de la realidad, de la acción, de lo concreto. El partido sabía exactamente lo que quería, que concesiones concretas tenía que hacer a diferentes grupos sociales en cualquier estadio dado, como convencer a las masas de la población con acciones lo que correspondía hacer a él y lo que le correspondía a las masas (Hill, 1999. P.78). Esta obra no prefigura, desde los postulados marxistas, una ruptura con la tradición liberal, al contrario, mantiene el enfoque de los acontecimientos a través de sus más fuertes personalidades de carácter individual de las acciones/decisiones (Rodríguez Fierro, 199, p.6).

En la década del noventa, se publicó la segunda edición de *La revolución rusa* de la historiadora británica Sheila Fitzpatrick con la caída de régimen comunista y la implosión de la URSS como telón de fondo¹¹. La historiadora se configuró en la líder de la segunda generación de la historia ‘revisionista’ que estudia los procesos sociales no relacionados con la intervención prácticamente del Estado que está ausente de la literatura del campo, sin embargo, defendió la práctica de la historia social ‘sin política’.

El nuevo contexto, tras la caída del Muro de Berlín, colocó a los estudios de la revolución más allá del ‘mito fundante de la nación’ para ubicarla como un fenómeno que forma parte de la historia general de Rusia dado que la nación soviética ha muerto¹². Su primera preocupación es la extensión temporal del

¹¹El primer borrador del libro de la historiadora australiana que se desempeñó como investigadora y docente en el mundo anglosajón, fue publicado en 1979 y la segunda edición apareció en 1994 fue traducida en Argentina por Siglo XXI Editores en 2005.

¹²En Rusia nunca se utilizó la expresión ‘revolución rusa’ la forma de denominarla en la URSS era la ‘revolución de octubre’ o solamente ‘octubre’. En los últimos años la expresión más usada es la ‘revolución bolchevique’.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* fenómeno, periodizándolo desde febrero de 1917 hasta la votación de la nueva constitución stalinista (1936) y las purgas de 1937-38. Agrupando la revolución en dos procesos: uno ascendente revolucionario -leninismo- y uno descendente reaccionario -stalinismo- y, analizando las similitudes entre ambos procesos y encontró más continuidades que rupturas en cuanto a las tendencias autoritarias¹³.

La historiadora recupera la visión centrada en la figura del jefe: Lenin y su entorno de poder y, la cuestión de las formas democráticas, tópico central en la crítica liberal- conservadora, que reaparece con la 'dictadura del proletariado'/dictadura del Partido Bolchevique¹⁴. Ella afirma que el gobierno unipartidista conformado tras la toma del poder no fue un accidente histórico sino "que en septiembre y octubre Lenin quería que el poder lo tomaran los bolcheviques, no los soviets multipartidarios". Agrega en el mismo sentido de las argumentaciones que los bolcheviques "parecían haber dado por sentado que las organizaciones se mantendrían independiente del gobierno y libre de toda función administrativa tal como habría ocurrido si los bolcheviques hubieran llegado a ser partido gobernante en un sistema político multipartidario" (Fitzpatrick, 2005, p.115-16).

¹³La mayoría de los 'jóvenes revisionistas' no querían separar la Historia Social de la URSS de la evolución del sistema política.

¹⁴La dictadura del proletariado adoptado como concepto por Marx y Engels en el siglo XIX, tomando como primer ejemplo a la Comuna de París, dentro del materialismo histórico es el periodo de transición entre el capitalismo y el comunismo, por lo tanto, no representa aún el fin del modo de producción capitalista. Para Lenin, el Estado organizado no solo existiría bajo el periodo llamado de transición sino que se extendería a la primera fase del comunismo y se encargaría de comunismo y se encargaría inicialmente de la dirección de la economía bajo el modo de producción socialista. Respondiendo al que llama 'filisteo socialdemócrata', Lenin dice de la insurrección obrera de los trabajadores parisinos ¿queréis saber qué faz presenta esta dictadura? *Mirad a la Comuna de París: ¡he aquí la dictadura del proletariado!* (Lenin, 1975, p.95).

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

El año 1987 significó solo un punto de inflexión revisionista, desde el punto de vista historiográfico, con la tercera edición de la enciclopedia soviética *La gran revolución socialista de octubre* que incluye a Trotsky y a otros destacados bolcheviques que dirigieron la revolución rusa como Bujarin, Kamenen, Zinoviev, entre otros y además, en el plano político, el surgimiento de las primeras huelgas que resisten la aplicación del plan de reformas (Fanel, 1994, p.33).

Algunas lecturas ‘post-implosión de la URSS’

Recientemente, pudimos leer el interesante ensayo histórico escrito por Orlando Figes, basado en la ‘gente’ más que en los líderes, a partir de investigar en los archivos soviéticos a mediados de los ochenta antes de desmoronarse la URSS, utilizando archivos intelectuales como el de Máximo Gorki y del reformador campesino Senyonov. Desde una nueva propuesta de periodización sostiene la tesis que ni la autocracia zarista, ni las fuerzas liberales de Rusia tuvieron la fortaleza para encarar una profunda reforma política que evitará el triunfo de los bolcheviques. Lo que considera de la Tragedia de la historia, no es del pueblo sino de la ‘gente’ es la de burguesía y de los terratenientes y también sostiene que la revolución de febrero no fue pacífica sino que es la jornada donde las masas ajustaron cuenta con el zarismo.

En su extensa obra de mil páginas, *La Revolución rusa (1891-1924)*. La tragedia de un pueblo, Figes, señala con respecto a la noche del 25-26 de Octubre que la lectura del manifiesto de Lenin a los soldados y campesinos proclamaba el ‘poder soviético’ desempeñó un papel simbólico: “Proporcionó la ilusión de que la insurrección era la culminación de una revolución llevada a cabo por las ‘masas’”. Recordemos que los historiadores siempre se dividieron en torno a la cuestión de la

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
 participación del pueblo: los izquierdistas vieron una revolución popular y los derechistas, un *coup d'État* sin ningún apoyo de las masas. Con respecto a esta problemática, Figes plantea que “la insurrección bolchevique no fue tanto la culminación de una revolución social,...más bien es el resultado de la delegación de la revolución urbana, y en particular, del movimiento obrero como una izquierda organizada y constructiva, con el vandalismo, el crimen, la violencia general y el saqueo como principales expresiones de esta crisis social” (Figes, 2001, p.549)¹⁵.

Mientras que en el libro que escribió en co-autoría con Boris Kolanitskii nos ofrecen un análisis de la cultura política de la Revolución Rusa examinando las diversas formas que el idioma y los bienes simbólicos como banderas, ritos, canciones, códigos de vestimentas se aplicaron para controlar el léxico con él la revolución misma. Con relación a los campesinos entienden los autores que “la revolución democrática de las ciudades hablaba a los campesinos en un idioma extranjero..., incluso después de haber intentado durante ocho meses construir una nueva cultura política nacional”. El efecto de los discursos y folletos terminó uniendo a la discusión que adquirió un lugar central campesinos ‘contra las clases instruidas de las ciudades’ (Figes-Kolontskii, 2001, p.196).

Finalmente Wendy Goldman, historiadora norteamericana, que en su libro *La mujer, el Estado y la Revolución*, bucea en torno a las discusiones en el Estado Obrero sobre la extinción de la

¹⁵Orlando Figes, historiador británico que se ha especializado también en la historia cultural de Rusia desde 1700 hasta mediados del siglo XX. Escribió sobre la ‘subjetividad soviética’, investigación que comprendió no sólo a las víctimas directas de la represión, sino que reconstruye, a través de los testimonios, las vidas de familias disidentes que tuvieron que auto-censurarse durante el régimen soviético, bajo el título *Los que susurran*, Edhesa, Barcelona, 2009.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
familia bajo el socialismo y las prácticas jurídico-políticas desplegadas en periodo que abarca la toma del poder y la constitución sancionada durante el régimen stalinista. Desde una combinación de la de juristas y explora las luchas cotidianas y las ideas de mujeres obreras y campesinas. Reflexiona que “los bolcheviques creían que instaurar la igualdad política entre hombres y mujeres era el problema más simple por resolver”, en la realidad los logros son más complejos que los decretos no pueden modificar. Sostiene la tesis que las condiciones materiales jugaron un papel crucial en socavar la visión de los años veinte sobre la mujer y la familia, pero la re-visión ideológica de la década del treinta fue de carácter netamente político y no de naturaleza económica ni material. Esta lectura complementa la historia social de la revolución y complejiza los análisis de la historia de mujeres y de género en el siglo XX.

Estas investigaciones recientes permitieron elaborar una nueva agenda con énfasis en las cuestiones culturales, impulsaron la revisión del aparato conceptual para reconocer cuestiones implícitas incorporadas del lenguaje como el género. Aportando sobre el papel que el lenguaje cumple en “conformar las identidades políticas y discursos políticos de la revolución y comprender que el ‘giro lingüístico’ brinda al conocimiento de determinados aspectos del periodo revolucionario (Saborido, 2003, p.1093).

El epílogo...

Una primera y fundamental conclusión que nos aportan las reflexiones sobre la revolución de Octubre es que no fue pergeñada como un fenómeno local, sino que los revolucionarios pretendían que fuera el primer capítulo de la revolución europea. Por lo tanto, febrero y octubre son objeto

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* de estudio de los historiadores que tratan de explicar sus consecuencias y su influencia en el contexto histórico mundial, pero también identificar los errores y flaquezas de aquella construcción y los fracasos de las reformas encaradas en los años ochenta que condujeron a la restauración capitalista.

No ha sido nuestro propósito establecer quien tiene la razón en la discusión sobre los tópicos de análisis propuestos sino como fueron entendidos por los coetáneos y reconstruidos por la historiografía en distintos momentos históricos. Lo que sometimos a nuestra reflexión es una variedad de puntos de vista presentes en los escritos de los contemporáneos, testigos de los acontecimientos y, de historiadores académicos británicos que dispusieron de las mismas fuentes y que subjetivamente aspiraron a alcanzar el mayor grado de verosimilitud sobre aquel Octubre, sobre los actores centrales y las acciones políticas desplegadas.

Si concebimos la Historia pensada como atenta al cambio y enfocada en la dialéctica de permanencia/continuidad y de transformación de todos sus objetos de estudio, seguramente, desembocaremos en una historia crítica que junto al 'lado bueno' observamos el 'lado malo' de las cosas, que desmitifica y moviliza a los personajes y a las situaciones extraordinarias, al tiempo que des-glorifica los orígenes y los gestos fundadores, incluyendo a la vida cotidiana, a los procesos sociales, a las creencias populares entre otras dimensiones, actores e ideas como sea posible incorporar y, complejizar así, el carácter contradictorio y múltiple de todo fenómeno histórico. (Aguirre Rojas, 2005, p.15-19). Entonces será una genuina historia crítica, que es el gran desafío para todo historiador comprometido con la realidad social. En este sentido, el debate actual sobre el acontecimiento histórico que

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* presentó al mundo que otra alternativa al capitalismo era posible.

El debate de los líderes, del partido del pueblo reaparece en las relecturas después de la disolución de la URSS, como la idea de dictadura totalitaria y los denominados sistemas totalitarios en claves comparativas entre la Alemania Nazi y la Unión soviética bajo el stalinismo. La historia comparativa buscaba encontrar diferencias y similitudes entre los denominados 'totalitarismos del siglo XX'. El contexto soviético, es el de las reformas encaradas por Gorbachov, como representante de la burocracia que apuntaba a modernizar y racionalizar su 'poder privilegiado' incorporando la nueva tecnología y manteniendo la política del 'socialismo en un solo país' y dejando de lado la concepción leninista de la revolución mundial.

Una de las discrepancias que a nuestro entender es clave para comprender los caminos para la emancipación de los pueblos, es la concepción de democracia que se 'sostenga' y en relación a que orden político, social y económico-cultural se enuncian los presupuestos. Pensemos que entre Luxemburgo y los bolcheviques en el poder, fue la relación entre democracia y dictadura del proletariado la que adquirió un lugar central en los debates: participación o partido. Esta fue entendida por los revolucionarios como 'gobierno de la clase entera' mientras, que en la experiencia real, fue el gobierno de un partido único.

La tradición socialista dio lugar al surgimiento de diversas interpretaciones sobre su implementación durante el régimen soviético, que se profundizaron las críticas externas sobre la democracia socialista y la experiencia histórica soviética postguerra.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
La dialéctica revolucionaria era del 'transito' de la *dictadura de una clase* a la de otra, al tránsito del Estado proletario democrático al *no Estado*. La historia de setenta años de la URSS contrastó la teoría político-revolucionaria con la experiencia de un pueblo y de varias generaciones de rusos y soviéticos que creyeron con todas sus fuerzas en una sociedad socialista camino al comunismo.

Bibliografía

Aguirre Rojas, C.A. (2005). *Anti manual del mal historiador. O como hacer hoy una buena historia crítica*. México: Contra historias.

Campione, D. (2002). *Argentina. La escritura de su Historia*. Buenos Aires: Centro Cultural Cooperativo.

Deutscher, I. (1970). *Herejes y renegados*. Barcelona: Ariel.

Fanel, L (1994). *La disolución de la URSS*. Buenos Aires: Ediciones Gráficas mundo color.

Ferro, M. (1975). *La Revolución de 1917 (La caída del zarismo y los orígenes de Octubre)*. Barcelona: Laia.

Figes, O. (2001). *La Revolución rusa (1891-1924). La tragedia de un pueblo*. Barcelona: Edhasa.

Figes, O. y Kollonitskii. B. (2001). *Interpretar la Revolución Rusa. El lenguaje y los símbolos de 1917*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Fitzpatrick, S. (2005) *La revolución rusa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
Goldman, W. (2010) *La mujer, el Estado y la Revolución*.
Buenos Aires: Ediciones Ips.

Hobsbawm; E. (1994). *Historia del siglo XX*. Barcelona:
Crítica.

Lenin, V. (1976). *Acerca de la Gran revolución Socialista de
Octubre*. Moscú: Progreso.

Lenin, V. (2007). *El Estado y la Revolución*. Buenos Aires:
Longseller.

Luxemburgo, R. (2008). *La Revolución rusa. Un examen
crítico*. Barcelona: Terramar.

Luxemburgo, R. y Lukacs, G. (1980). *Sobre la revolución*.
México: Textos Vivos/Grijalbo.

Marx-Engels-Lenin (1975). *La comuna de París*. Buenos
Aires: Editorial Anteo.

Pereyra, C. y Villoro L. (1980). *Historia ¿Para qué?* México:
Siglo XXI.

Reed, J. (1965). *Diez días que estremecieron al mundo*.
México: Enlace Grijalbo.

Rodríguez Fierro, A. (1991). *La Revolución Rusa y el
desarrollo de la URSS*. Madrid: Akal.

Saborido, J. (2003). La historiografía anglosajona sobre la
revolución Rusa: una visión de último medio siglo. En Revista
Hispania, LXIII/3 núm. 215 en <http://hispania.revistas.csic.es>
pp.1081-1098.

Graciela HUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

Schaff, A. (1974). *Historia y Verdad*. México: Enlace Grijalbo.

Trotsky, L. (1985). *Historia de la revolución rusa (I y II)*. Madrid: Sarpe.

Trotsky, L. (2007). *La revolución Permanente*. Buenos Aires: Colección Pensamiento y Acción Socialista.

Trotsky, L. (comp.)(2009). *Lenin*. Buenos Aires: Centro de Estudios, investigaciones y Publicaciones “León Trotsky”.

V. ENTREVISTAS



Fabiana ERTOLA Entrevista a Beatriz Aisenberg

Entrevista a la Dra. Beatriz Aisenberg:

**Psicología/s, Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia e
Investigación: una articulación fecunda**

Fabiana Ertola

Beatriz Aisenberg es Doctora en Ciencias de la Educación y Especialista en enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Actualmente desarrolla su trabajo académico en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde es Profesora Titular Regular de la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario (Departamento de Ciencias de la Educación) e Investigadora en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Tiene publicados gran cantidad de artículos en revistas de Investigación en Didáctica y en libros de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Dra. Aisenberg Ud. ha realizado un intenso recorrido desde la Psicología y dentro del campo de la Didáctica investigando en las aulas a partir de las articulaciones entre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales ¿Podría realizar un balance desde sus inicios?

Mi recorrido empieza desde una preocupación educativa. A comienzos de los '70, como adolescente, viví una escuela opresiva en un contexto social que proclamaba "La educación como práctica para la libertad". Con este ideal, como tantos jóvenes, elegí ser maestra. En 1974 entré al Profesorado, donde

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
aprendí sobre pedagogía crítica y también leí por primera vez trabajos de Piaget. En esa época predominaba la idea de que la psicología era la fuente de conocimientos para deducir cómo se debe enseñar en la escuela. Personalmente, me fascinó descubrir la perspectiva de los niños sobre el mundo, la peculiaridad de sus ideas y razonamientos.

Comencé a trabajar como maestra y, en paralelo, me tocó cursar toda la Carrera de Ciencias de la Educación durante la dictadura. En la Facultad aprendí pocas cosas interesantes y nada que me ayudara a afrontar las dificultades que vivía cotidianamente para enseñar en la escuela de modo que los alumnos aprendieran. “Busqué a Piaget” fuera de la facultad, a partir de preocupaciones y preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Desde fines de los ’70 me incorporé a grupos de estudio sobre Epistemología y Psicología Genética de Tono Castorina hasta que en 1986 ingresé a su cátedra en la Facultad de Psicología de la UBA y comencé a participar en investigaciones psicogenéticas sobre nociones sociales infantiles. Simultáneamente continué trabajando y formándome en el campo de la Didáctica de las ciencias sociales, que siempre fue mi interés central. El conocimiento de la psicología genética tuvo especial “protagonismo” en mis primeras publicaciones didácticas, como marco teórico para analizar la puesta en juego de los marcos asimiladores de los alumnos en la apropiación de los contenidos de sociales. Estos trabajos se basaron en el análisis sistemático de clases de historia y de las producciones de los alumnos.

Como señaló indudablemente la vuelta a la democracia en el país fue produciendo de a poco la difícil recuperación y revitalización del campo académico y las investigaciones en

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
el área ¿sobre qué nuevas cuestiones comenzó a trabajar en esa etapa?

En esta etapa se produjeron dos revisiones que considero relevantes. Una de ellas, al interior del campo psicológico. Los resultados de las investigaciones psicogenéticas -en las que me formé como investigadora- ayudaron a Castorina a caracterizar la especificidad de la construcción del conocimiento social. Las ideas de los niños sobre la autoridad, además de conceptualizaciones, incluían marcas de sus prácticas sociales y de representaciones sociales que se reiteraban del mismo modo en sujetos de diferentes edades. Esto era una novedad respecto de la tradición piagetiana clásica. La segunda revisión se refiere a los alcances y a los límites del conocimiento psicológico para abordar el estudio de la enseñanza y el aprendizaje escolar. En función de los avances en la conformación de las didácticas específicas, sobre todo desde la didáctica de la matemática y de la lengua, se pusieron en evidencia los problemas del *aplicacionismo psicológico* (que “deduce” cómo enseñar a partir de la psicología) y se fundamentó la necesidad de investigar la enseñanza y el aprendizaje escolar de contenidos específicos para construir conocimiento didáctico.

Las didácticas específicas, y entre ellas la de las ciencias sociales, comenzaron a fortalecerse y a entablar una nueva relación entonces con la Psicología...

Así fue. En 1994 iniciamos una investigación –dirigida por Lenzi y Castorina- en un campo de intersección entre Psicología Genética y Didáctica de las Ciencias Sociales. Realizamos entrevistas pre y post enseñanza sobre nociones políticas a alumnos de un grado para el cual diseñamos un proyecto de enseñanza sobre la conformación del gobierno

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* nacional, luego observamos y analizamos su implementación. Este trabajo, por un lado, puso en evidencia la relevancia de los contenidos potencialmente contra-argumentadores de las ideas de los alumnos para promover avances en la construcción de conocimiento. Por otro lado, me llevó a formular un primer cuestionamiento a la exploración inicial de los conocimientos previos de los alumnos sobre la temática a enseñar -idea que yo misma había contribuido a difundir-, y a proponer la exploración de los conocimientos de los alumnos “junto con” la enseñanza de nuevos contenidos. Con esta propuesta busqué poner en primer plano la pregunta de qué significados están otorgando los alumnos a los contenidos enseñados, es decir, qué entienden y cómo los entienden. Es una pregunta que lleva a centrar la mirada en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales en la escuela.

Paralelamente y también en 1994, iniciamos nuestra primera investigación de desarrollo curricular sobre la enseñanza de ciencias sociales, junto con Adriana Villa e Isabelino Siede, en la Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Elaboramos un proyecto de enseñanza sobre el problema de *Por qué se inunda Buenos Aires*, y lo implementamos en tres sextos grados. Por decisiones de la Secretaría -Reforma educativa de los '90 mediante- tuvimos que cambiar de tarea. Los análisis que alcanzamos a realizar mostraban las dificultades para desplegar en las aulas la complejidad del problema abordado. A partir del 2000, realizamos en la misma Secretaría una investigación de desarrollo curricular sobre el uso de la historia oral para el estudio de movimientos migratorios en el aula, junto con Alina Larramendy, Vera Carnovale y Mirta Torres. En función del estudio de cuatro casos de proyectos de enseñanza, recortamos

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
potencialidades y límites en el uso de testimonios orales. También caracterizamos una modalidad de trabajo con fuentes orientada a promover en los alumnos la construcción de conocimiento sobre un proceso histórico; el trabajo de los historiadores fue parte de nuestro marco de referencia, pero no buscábamos “aplicar” en el aula el método del historiador.

Comenzó entonces a pensar las nociones sociales y los conocimientos previos de los niños y niñas como construcciones y significaciones infantiles que debían trabajarse más dinámicamente en la enseñanza. De acuerdo al recorrido que viene realizando el análisis en las investigaciones parecieron hacer foco también en el intercambio de ideas sobre los contenidos en estudio ¿y en cuanto a la lectura o la producción escrita?

En 1996 comencé a trabajar en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario de Delia Lerner, quien conformó el equipo docente con especialistas en diferentes didácticas específicas. Fue un espacio de intercambio muy enriquecedor que nos ayudó a reconocer tanto problemáticas comunes a la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes disciplinas escolares como a precisar la especificidad de cada una. Este espacio fue decisivo para comprender los problemas de la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje en distintas disciplinas escolares y para recortar un objeto de investigación cuyo abordaje requería el entramado de aportes teóricos de diferentes didácticas específicas y de sus respectivas ciencias de referencia. En el año 2000 iniciamos una línea de investigaciones didácticas

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas* sobre la lectura, y luego también sobre la escritura, en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales; estudiamos proyectos de enseñanza sobre distintas temáticas históricas. Los resultados obtenidos constituyen herramientas conceptuales para transformar costumbres didácticas instituidas en la historia como disciplina escolar, cuyos ejercicios prototípicos promueven básicamente prácticas de lectura y de escritura centradas en la reproducción y memorización.

Presentamos nuestras producciones a lo largo de sucesivas publicaciones, de distintos miembros del equipo de investigación -de autorías individuales o compartidas, sobre todo de Delia Lerner, Mirta Torres, Alina Larramendy, Karina Benchimol y, claro, también mías. Caracterizamos prácticas de lectura y de escritura en proyectos de enseñanza de la historia compatibles con la construcción de conocimiento histórico. Son prácticas que otorgan a los alumnos espacios de autonomía para leer, para discutir y reflexionar en la reconstrucción de los contenidos de los textos y para asumir la autoría en las producciones escritas; conceptualizamos prácticas compartidas que articulan la a lectura y la construcción de representaciones históricas, es decir que hacen posible articular en el aula la transmisión y construcción de conocimiento histórico. Son prácticas en las cuales la lectura y la escritura se constituyen en herramientas al servicio de la construcción de representaciones históricas, de la problematización de las situaciones históricas en estudio, de la reconstrucción de explicaciones de diferentes autores, de la aproximación a características del conocimiento histórico y de sus modos de producción.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

En sus proyectos de investigación se distingue no sólo un enfoque que reconoce complejidad y multireferencialidad en la construcción del objeto a investigar sino también la colaboración y co-construcción con los docentes en ejercicio a la hora de implementar y analizar los proyectos de enseñanza plasmados en las aulas...

Sí, así es....Entre 2007 y 2011 coordinamos junto con Delia Lerner una investigación colaborativa con maestros y profesores de historia, en SUTEBA (Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires). Elaboramos propuestas de contenidos sobre la Revolución de Mayo con un numeroso grupo de docentes, en espacios de estudio y discusión. Luego, distintos grupitos de maestros y profesores construyeron proyectos de enseñanza, los implementaron y los analizamos en forma conjunta. El trabajo compartido resultó fundamental para profundizar en el estudio de los contenidos y para modificar prácticas de enseñanza. La fecundidad del trabajo compartido entre docentes pone en evidencia que para transformar la enseñanza de la historia se requieren condiciones de trabajo diferentes a las actuales.

Dada la experiencia de SUTEBA, y también las limitaciones para incluir la perspectiva de los docentes que recortamos en nuestra modalidad de investigación, a partir de 2012 modificamos el vínculo con los docentes en las investigaciones que desarrollamos en la UBA, iniciando una modalidad que incluye el trabajo compartido con docentes a lo largo de todo el desarrollo de la investigación. Este cambio coincidió con la feliz incorporación al equipo de tres historiadores especializados en la enseñanza, cuestión clave para la etapa que estamos recorriendo. Nuestras producciones más recientes - todavía sin publicar- escritas por tres subgrupos del equipo conformados por investigadores y docentes, constituyen los

Graciela IUORNO A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas
primeros análisis de cinco proyectos de enseñanza sobre la dominación española en Potosí a partir de la Conquista, implementados con la modalidad compartida. Las tres producciones se centran en el uso de fuentes primarias y secundarias para la construcción de representaciones históricas y para la problematización de características del conocimiento histórico. Encontramos diferentes significados que circulan en las aulas sobre qué son las fuentes primarias, tanto desde las intervenciones de los docentes como de las reconstrucciones que realizan los alumnos.

Pensar entonces las relaciones entre la psicología y la didáctica de la historia, en su especificidad ahora, les permitió profundizar cualitativamente la mirada sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el aula, pero también modificar un modo de investigar...

Sí, el desarrollo de investigaciones didácticas nos permitió superar el aplicacionismo, tanto el psicológico como el disciplinar. La psicología es una ciencia de referencia fundamental para la construcción del conocimiento didáctico, al igual que lo es la epistemología de la historia. Por un lado, ambas ofrecen conocimiento para formular hipótesis fundamentadas sobre qué y cómo enseñar. Pero es necesario validar o contrastar estas hipótesis por medio de la investigación de la enseñanza y de los aprendizajes en la escuela. Por otro lado, y fundamentalmente, la/s psicología/s y la epistemología aportan herramientas teóricas potentes que usamos al interior de la investigación didáctica para analizar lo que ocurre en las clases, para los análisis cualitativos de registros de clase y de las producciones de los alumnos, para comprender los contenidos que efectivamente se enseñan y se

aprenden, para comprender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

Los conocimientos históricos no son cosas que van pasando tal cual desde los libros -o desde cualquier otra fuente- a las mentes de los alumnos. El conocimiento que circula en la escuela, procedente de fuentes externas o bien producido en la escuela misma, adquiere sentidos peculiares en función de las formas escolares, de la cultura escolar, y del funcionamiento de la historia como disciplina escolar. Además, los alumnos no pasan de un “estado de no saber” a un “estado de saber” sino que el proceso de aprendizaje supone aproximaciones sucesivas a los contenidos enseñados. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, la/s psicología/s y la epistemología de la historia son herramientas imprescindibles para analizar el conocimiento que circula en las clases, para analizar cómo las formas de enseñanza “marcan” o cargan de sentido los contenidos que se pretende enseñar, para analizar los modos en que los alumnos se apropian de los contenidos enseñados y caracterizar las aproximaciones que alcanzan, para comprender las dificultades que afrontan en la construcción de conocimiento histórico, para conocer los significados sobre el pasado que traen los alumnos y que construyen en el aula. Sin estos análisis no podemos saber qué se enseña y qué se aprende en las clases de historia. Y, para realizar estos análisis, es importante que el equipo de investigación esté integrado por especialistas en didáctica de la historia procedentes de distintas disciplinas de origen.

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

Al inicio de mi recorrido tomaba como referente a la Psicología Genética. Ahora me refiero a *psicologías*. Es un cambio relevante, que se debe en parte al conocimiento producido en las investigaciones didácticas, las nuestras y las de otros didáctas, y en parte, a los avances producidos al interior de distintas corrientes psicológicas.

Al escucharla pueden captarse saltos y avances importantes en la construcción de conocimiento didáctico desde la especificidad de la historia y una psicología renovada y plural que incluye también avances teóricos relativos a la especificidad del aprendizaje escolar en ciencias sociales ...

En mis trabajos de los últimos años intenté esbozar una caracterización del aprendizaje escolar de las ciencias sociales basado en el análisis de registros de clases de historia y de protocolos de entrevistas, a la luz de aportes de diferentes perspectivas psicológicas que iluminan distintos aspectos de los procesos de construcción de conocimiento en las prácticas del aula. Tomo como marco epistemológico de base al constructivismo situado -extensión crítica de la teoría piagetiana elaborada por Castorina- que recupera los aspectos funcionales de la teoría de Piaget (especialmente potentes para comprender mecanismos constructivos) pero que caracteriza al sujeto que conoce como un sujeto social, y a la producción de conocimientos individuales como un proceso social. Concebimos que las prácticas sociales en el aula son parte constitutiva de los procesos de aprendizaje de los alumnos, los atraviesan y los conforman posibilitando y *marcando* la construcción del conocimiento. La construcción que realiza cada alumno depende de su participación en esas prácticas, de las acciones cognitivas que despliega en esas prácticas. En consecuencia, la construcción es al mismo tiempo individual y

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

social en tanto, por un lado, son los alumnos los que avanzan (en mayor o menor medida) en la producción de conocimiento: cada uno de los alumnos construye en función de sus marcos asimiladores, de su historia intelectual, social y afectiva. Pero, por otro lado, la construcción es social porque forma parte de la práctica social, se produce -de cierto modo- porque los alumnos participan en esa práctica, en relación con las características y condiciones de esa práctica y en función del vínculo que cada alumno tiene con la escuela y con la historia como disciplina escolar. Para analizar las prácticas sociales en el aula tomamos aportes de de la Psicología cultural y de la Psicología sociocultural, que estudian la mente en relación con las prácticas sociales y conceptualizan el aprendizaje en la participación conjunta en prácticas guiadas, como Rogoff, que caracteriza procesos de apropiación individual desde el pensamiento compartido. También ponemos en juego en nuestros análisis aportes de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici que los didactas franceses, como Lautier, toman como referencia para caracterizar el aprendizaje escolar de la historia desde una perspectiva constructivista. Los desarrollos de la epistemología de la historia -sobre las operaciones que realizan los historiadores para construir conocimiento y sobre la naturaleza del conocimiento histórico- también forman parte del marco teórico necesario para analizar el aprendizaje escolar de la historia. Por último, consideramos indagaciones sobre nociones históricas realizadas desde la Psicología Cognitiva.

El abanico es amplio y posiblemente se vaya modificando. Buscamos en las psicologías conocimientos en función de los desafíos que se nos van presentando para comprender el aprendizaje escolar de la historia, para comprender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en las clases de

Graciela IUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*
historia, para afrontar los problemas específicos que vamos recortando en el análisis de los registros de las clases.

También incorporamos en la investigación didáctica herramientas metodológicas de la psicología. Nuestra línea de investigación se basa en el estudio de casos de proyectos de enseñanza -elaborados con la intención de mejorar la enseñanza de la historia- proyectos que luego son implementados y analizados. Buscamos comprender qué ocurre en clases de historia y caracterizar prácticas áulicas que promuevan en los alumnos la construcción de conocimiento histórico. Para ello, articulamos el estudio de proyectos de enseñanza con la realización de entrevistas clínico- didácticas, que constituyen una adaptación del método clínico-crítico de la psicología genética. El análisis entrecruzado de registros de clase y de protocolos de entrevistas permite recortar observables que no podrían inferirse o reconstruirse solamente a partir de los datos que proporcionan los registros de las clases. Las entrevistas -sobre los mismos contenidos trabajados en las clases- son como una lupa que nos aproxima a la perspectiva de los alumnos, a las acciones cognitivas que despliegan para construir conocimiento histórico, a los significados que construyen y a la racionalidad de estos significados.

Para finalizar Dra. Aisenberg ¿cuáles son, a su criterio, las áreas de vacancia y a su vez las líneas más fértiles para mejorar nuestros conocimientos en la didáctica específica desde el aporte de las Psicologías?

Graciela HUORNO *A propósito de los cien años. Algunas reflexiones historiográficas*

El campo de la didáctica de la historia cuenta con diversas líneas de investigaciones con amplia trayectoria, desde diferentes perspectivas disciplinares. Creo que hay acuerdo entre muchos especialistas sobre la necesidad de investigar la enseñanza y el aprendizaje en las clases de historia, qué contenidos circulan efectivamente en las aulas y qué aprenden los alumnos.

Se han elaborado propuestas muy valiosas para la inclusión de nuevos contenidos y para la transformación de la enseñanza de la historia. Pero sabemos poco sobre qué ocurre cuando se llevan estas propuestas a las aulas, sobre qué se enseña efectivamente con ellas y sobre qué aprenden los alumnos. Sabemos poco sobre qué problemas se plantean cuando intentamos transformar la enseñanza de la historia, qué resistencias imponen las formas escolares -exigencias del sistema de evaluación y de promoción, limitaciones de los tiempos escolares, etc.- o las costumbres didácticas instituidas. También es necesario contemplar cómo inciden las condiciones de trabajo de maestros y profesores en la viabilidad de los procesos de transformación.

Muchísimas gracias Dra Aisenberg



Presentación de Colaboraciones

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Consejo 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 15 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en formato Word.
4. El trabajo debe consignar: título, autor/es. Toda aclaración con respecto al trabajo, la pertenencia institucional, país, mail, se registrarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
5. Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras y de palabras clave en el idioma original y en inglés
6. La bibliografía observará las normas APA (American Psychological Association) 6ª edición
Las citas bibliográficas se incorporarán en el texto, si correspondiere, de acuerdo con el siguiente formato entre paréntesis, Apellido del autor, año de publicación, página: (Hosbawm, 2003, p.45). Las notas numeradas correlativamente se consignarán al pie de página.
Las citas textuales que ocupen más de tres renglones irán en la misma fuente, pero en 10 puntos; interlineado

simple y en cursivas, con medio punto menos en los márgenes izquierdo y derecho.

La bibliografía observará el siguiente orden. a) Apellido, iniciales del nombre; b) Año de edición entre paréntesis; c) punto, d) Título de la obra en cursiva; e) lugar, f) dos puntos y g) editorial: Hosbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona, España: Crítica

Cuando se trate de capítulo de un libro se cita a su autor/es del mismo modo que a los autores de libros. Luego del título va punto y se comienza con En, consignándose en cursiva el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido, lugar y editorial: Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En Franco, M. y Levín, F. (comp), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp.307-340). Buenos Aires: Paidós.

Las publicaciones periódicas formato impreso se citan: Apellido, N. N., Apellido, B. B. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp: Pagés, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 6, 71-89. Libro, capítulo, artículo en versión electrónica on line, va Apellido, N.N. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>:

7. **El plazo de presentación de los trabajos vence el 30 de Junio.**
8. **Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección electrónica: resenas.apehun@gmail.com**