

Los autores abordan, desde una perspectiva reciente, diversos aspectos que hacen a la Enseñanza de la Historia y que devienen de las preocupaciones y producción historiográfica y didáctica.

La lectura, la temporalidad, el pasado reciente/presente, el patrimonio, la historia política y el conocimiento del pasado en la era de la contingencia son algunos de los debates en el campo y que aquí se proyectan como posibles propuestas para su enseñanza en las aulas.

Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas es una obra colectiva que brinda aportes al trabajo de los profesores en las aulas de historia. Los diferentes autores presentan, a partir de una perspectiva crítica, algunos ejes problemáticos desde los cuales nos convocan a repensar el objeto de enseñanza y construir nuevos conocimientos en el aula.

Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas contiene experiencias investigativas y de docencia y está construido sobre la base de diferentes perspectivas y dimensiones que bordean lo disciplinar y permiten desandar la complejidad de la sociedad, la cultura y la política de estos tiempos presente/recientes.



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación



ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Debates y Propuestas

Miguel Ángel JARA
(compilador)

Beatriz AISENBERG - María Elina TEJERINA
María Esther RIOS - Alicia Graciela FUNES - Joan PAGÉS
Antoni SANTISTEBAN - Liliana AGUIAR - Celeste CERDÁ
Jesús IZQUIERDO MARTIN - María Esther MUÑOZ
Fabiana Marcela ERTOLA - Víctor SALTO - Rosa I. SANELLI



Primera Edición
-2008-

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Debates y Propuestas

Miguel Ángel Jara
~ compilador ~

Beatriz AISENBERG - María Elina TEJERINA - María Esther RIOS
Alicia Graciela FUNES - Joan PAGÉS - Antoni SANTISTEBAN - Liliana AGUIAR
Celeste CERDÁ - Jesús IZQUIERDO MARTIN - María Esther MUÑOZ
Fabiana Marcela ERTOLA - Víctor SALTO - Rosa I. SANELLI



Primera Edición
~ 2008 ~

INTRODUCCIÓN	5
AGRADECIMIENTOS	9
PRESENTACIÓN: los autores, los textos	11
 <i>CAPÍTULO I:</i>	
<i>Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia.</i> Beatriz AISENBERG	17
Propuesta de Enseñanza I: «La lectura como estrategia en la enseñanza de la historia reciente/presente». María Esther MUÑOZ	27
 <i>CAPÍTULO II:</i>	
El patrimonio histórico y la enseñanza de la historia: encrucijada actual. María Elina TEJERINA - María Esther RIOS	35
Propuesta de Enseñanza II: «El patrimonio de mi ciudad: evidencias del pasado, memoria del futuro». Miguel A. JARA	45
 <i>CAPÍTULO III:</i>	
La Historia Reciente y la Enseñanza. Alicia Graciela FUNES	55
Propuesta de Enseñanza III: «Protesta y nuevos movimientos sociales en la patagonia de los '90". Fabiana M. ERTOLA	67
 <i>CAPÍTULO IV:</i>	
Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. Joan PAGES - Antoni SANTISTEBAN	91
 <i>CAPÍTULO V:</i>	
¿Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza. Liliana AGUIAR - Celeste CERDÁ	125
Propuesta de Enseñanza VI: «Los Derechos Humanos en la Argentina (1976-2001)». Víctor SALTO	145
 <i>CAPÍTULO VI:</i>	
Pasado e historia en la era de la contingencia. Reflexiones sobre la producción y comunicación del conocimiento histórico. Jesús IZQUIERDO MARTIN	163
Propuesta de Enseñanza VI: «Lectura e interpretación: interpelando al lenguaje en la enseñanza de la historia». Rosa I. SANELLI	173

INTRODUCCIÓN

La presente producción, obra colectiva, es la compilación de temas y propuestas que se desarrollaron en el marco del ciclo de seminarios de postgrado «**Enseñanza de la Historia**», desarrollados durante los años 2005-2007. Organizados y coordinados por el equipo de las cátedras de Ciencias Sociales y su Didáctica y Didáctica General y Especial de la Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.

Como equipo de cátedra e investigación, partimos del compromiso y la convicción de que es necesario generar espacios de debates y reflexión en torno a las prácticas de la enseñanza de la Historia. En este sentido entendemos que enseñar es una práctica compleja en la que confluyen múltiples determinaciones y problemáticas, *enseñar historia* conlleva una doble complejidad, una deviene de la enseñanza y la otra de la especificidad del objeto a conocer. La complejidad de la *historia enseñada*, se puede analizar en el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: históricas, sociales, pedagógicas, epistemológicas, metodológicas, psicológicas, sociológicas, éticas y políticas. Es en ese entrecruzamiento, en esa religazón donde se analizan las perspectivas teórico-metodológicas que disputan hegemonía en el campo didáctico.

La *historia regulada*, la *soñada* y la *enseñada* refieren al problema del conocimiento, es decir a como se construye, circula y comparte el conocimiento histórico escolar. Ofrecer para el análisis diferentes dimensiones y aristas de este complejo campo de conocimientos fue uno de los propósitos que orientaron la propuesta del ciclo de actualización y postgrado.

Igualmente nos guió la idea de que enseñar historia, en los contextos actuales, requiere ineludiblemente de repensar los qué, para qué, a quiénes y cómo, enseñar. En este sentido el ciclo se propuso básicamente dos cuestiones: a) ofrecer un espacio de actualización para construir -en forma solidaria- un ámbito de información, reflexión e interpretación sobre la enseñanza de la historia y, b) comprender que distintas perspectivas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también los enfoques en el propio campo disciplinar condicionan las diferentes historias enseñadas.

Por ello, consideramos oportuna la edición de este libro, y queremos compartir con ustedes el trabajo de especialistas y profesores que preocupados por la enseñanza de la historia, nos invitan al debate y ofrecen propuestas para abordar en el aula de historia.

AGRADECIMIENTOS

«Quiero aprender a leer y a escribir» dice una analfabeta de Recife,» para dejar de ser la sombra de otros» Paulo Freire. 1972

Queremos agradecer a todos los autores que confiaron y apostaron en la concreción de este proyecto. Docentes e investigadores abocados y preocupados por la enseñanza disciplinar en diferentes ámbitos de formación y a introducir en el campo de la didáctica de la historia los problemas que devienen de la historiografía, la política, la sociedad y la cultura. Este esfuerzo de producción emerge de las recientes y fructíferas reflexiones y debates teóricos metodológicos que nos interpelan en el quehacer de la historia y nos comprometen con su enseñanza en contextos actuales.

Igualmente a todos los profesores que colaboraron en la construcción de propuestas de enseñanza y que, creativamente, nos ofrecen posibles miradas sobre los temas/ problemas que aquí se presentan, para la enseñanza de la historia.

Finalmente, y no por ello menos importante, a todos aquellos compañeros y compañeras docentes de los diferentes niveles del sistema de educación que apostaron y sostuvieron -con su participación, debates y reflexiones- el desarrollo del ciclo de seminarios.

*Miguel Angel JARA**

* Profesor Regular en Didáctica de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue. Integrante del proyecto «Lo Reciente/Presente en la Enseñanza de la Historia», que dirige la Mg. Alicia Graciela Funes.

Los autores, los textos...

Todos y cada uno de los autores de esta obra son ante todo docentes dedicados a la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la didáctica específica en diferentes ámbitos de formación. También son investigadores y poseen una amplia trayectoria en el campo de referencia.

Los textos que aquí ofrecemos, provienen de procesos reflexivos e investigaciones diversas que se han realizado en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Son voces diversas sobre una misma preocupación, experiencias que permiten y contribuyen a repensar las prácticas de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Son textos con espesura teórica y metodológica, que aportan a la reflexión y construcción de caminos posibles en la enseñanza de la historia en los actuales contextos y nuevas configuraciones.

- ❖ **Beatriz AISENBERG**, especialista en didáctica de las Ciencias Sociales, es docente de la Universidad Nacional de Buenos Aires, en el área de la Didáctica del Nivel Primario del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras. Ha dedicado buena parte de su trayectoria a aportar métodos y temas a la construcción de la didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva psicogenética. Investigadora en temas vinculados con nociones sociales e históricas tiene una importante producción en libros y revistas de la especialidad en el ámbito nacional e internacional.

Bajo el título *«Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia»* en el capítulo I, la autora parte de la intención de brindar fundamentos para elaborar hipótesis sobre las condiciones didácticas necesarias para promover un aprendizaje significativo de la Historia a través de la lectura. Para ello, toma como base el análisis parcial de un subconjunto de entrevistas realizadas en el contexto de una investigación didáctica. Dicho diseño articula un proceso de implementaciones y análisis de secuencias de enseñanza con entrevistas de lectura que exploran la comprensión de los alumnos sobre los textos trabajados en las clases. Las entrevistas son realizadas siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico de la Psicología Genética, y son articuladas a una perspectiva didáctica.

- ❖ **María Elina TEJERINA y María Ester RIOS** son profesoras de la Cátedra Didáctica de la Enseñanza de la Historia con Práctica Docente de la Universidad Nacional de Salta. Investigadoras en el área de Didáctica de la Historia e Historia Regional. Una vasta producción de artículos publicados en libros y revistas de la especialidad contribuye a la consolidación del campo historiográfico y didáctico en particular en el ámbito de la formación.

En el capítulo II, *«El patrimonio histórico y la enseñanza de la historia: encrucijada actual»* las especialistas indagan sobre las relaciones educativas existentes entre el patrimonio histórico y la enseñanza de la historia en el nivel medio. Caracterizan, en forma general, sus debilidades y fortalezas para reflexionar sobre aquellos temas que son alertas ineludibles; deudas y dudas pendientes en la hora actual. Para ello abordan el tema partiendo de aclarar que sin descuidar conceptualizaciones generales, centran los ejemplos en el caso particular de la Provincia de Salta, la que se caracteriza por ser multicultural y plurilingüe y de una enorme riqueza cultural, patrimonial y arqueológica. Asimismo el escrito da cuenta de la escasa y casi nula articulación, relación y programación del patrimonio en la enseñanza y la formación inicial del profesorado.

- ❖ **Alicia Graciela FUNES** profesora titular en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue; viene desarrollando -por más de dos décadas- trabajos en docencia e investigación en el campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Varias son sus publicaciones de libros y revistas que se han convertido en referentes de la formación inicial de profesores de nivel primario y secundario, a lo largo y a lo ancho de la geografía del país. Juntos con Tejerina y Aguiar han sido las impulsoras de APEHUN (Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales) que en una década de existencia ha desarrollado Jornadas y Congresos nacionales e internacionales, espacios de encuentros y debates sobre experiencias e investigaciones en el campo de la Didáctica de la Historia. Reseñas de la Enseñanza de la Historia, es la revista de APEHUN que convoca en cada número a diferentes docentes y especialistas del país, América latina y Europa.

En el capítulo III *«La Historia Reciente y la Enseñanza»* plantea que en los últimos años ha habido una interesante producción sobre la *historia presente/reciente*. Nos alerta que esta no sólo emergió desde la academia de los historiadores, sino también desde el discurso político, la elaboración periodística y por ende está presente en la opinión pública.

Los temas/problemas que se abordan en esta parcela de historia, anclan en el espacio y en la historización de experiencia de lo coetáneo y desde allí cobra importancia la operatividad del concepto de generación para explicar el devenir de la vivencia y la memoria. En este marco le interesa entonces, destacar la importancia de bucear en vivencias y experiencias de nuestro país que puedan construir explicaciones para las historias *recientes/presentes* de la Argentina. La *clave pedagógica* central es apostar a que el conocimiento histórico presente/reciente sea una aventura y una oportunidad para todos, que todos estemos invitados a participar de él, a construirlo y a conocer sus limitaciones.

- ❖ **Joan PAGÈS y Antoni SANTISTEBAN** reconocidos docentes e investigadores en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, pertenecen a la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Sus producciones, importantes en cantidad y calidad, se han convertido en referentes en el área a nivel internacional, han orientado perspectivas y líneas en investigaciones como así también en las prácticas formativas en los profesorados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En el trabajo, que se desarrolla en el capítulo IV *«Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica»*, reflexionan sobre la «temporalidad humana y sobre la necesidad de la innovación en la enseñanza de la historia y del tiempo histórico. Sostienen los autores que la enseñanza del tiempo histórico se enfrenta en la actualidad con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, así como también a transformaciones en las formas de interpretación de la historia. El tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras épocas. Y, sin embargo, la enseñanza de la historia no parece haber cambiado demasiado. Parece, pues, que al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos.»

¿Cómo cambiar esta situación? Es necesario revisar nuestra concepción del tiempo, buscando las relaciones entre el tiempo y el espacio, dándole la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la historia y de las ciencias sociales. Es necesario promover propuestas alternativas a la linealidad temporal que vayan más allá del estudio de la cronología o la periodización; y revisar y actualizar aquellas propuestas alternativas.

- ❖ **Liliana AGUIAR y Celeste CERDA** son docentes e investigadoras de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde hace varios años vienen desarrollando propuestas de enseñanza desde una perspectiva de la Historia Política. Sus producciones teóricas y propuestas didácticas han contribuido a la innovación e introducción de la Historia Política en la enseñanza.

«*Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza*» es el título del capítulo V de este libro y parten de una serie de interrogantes que orientaran su producción: ¿qué sentido tiene enseñar Historia a adolescentes y adultos en el nivel medio del sistema?; ¿cuáles son los intereses, las motivaciones que sujetos no especializados pueden encontrar en su estudio?; ¿qué aporta la disciplina para entender el cada vez más complejo mundo en el que estamos inmersos?; ¿en qué medida, la exclusión social, la violencia política y también social, la falta de expectativas, una globalización asimétrica, los fundamentalismos religiosos y la discriminación de todo tipo, pueden ser pensadas desde categorías que proporciona la Escuela, desde reflexiones que se plantean en sus aulas?

Las autoras consideran que una mirada histórica sobre las luchas en el campo de la historia y sobre las problemáticas específicas que la disciplina adquiere en el interior de las escuelas ayudará a fundamentar propuestas metodológicas desde la Nueva Historia Política, la Historia del Presente y la memoria que intentan dar respuesta a los interrogantes iniciales. Creen que las categorías teóricas e hipótesis explicativas de estos nuevos enfoques, resultan un aporte interesante a la enseñanza de la historia en la medida en que, interpretando el pasado reciente, echan luz sobre la problemática actual.

- ❖ **Jesús IZQUIERDO MARTIN**, es Doctor en Historia, desarrolla sus actividades de docencia e investigación en la Universidad de Murcia, España. Importante es su producción en el campo historiográfico, terreno en el que matiza sus reflexiones con las cuestiones de la enseñanza de la historia en la actual era de la contingencia en diversos artículos y libros de enseñanza.

Finalmente en el capítulo VI «*Pasado e historia en la era de la contingencia. Reflexiones sobre la producción y comunicación del conocimiento histórico*», el autor, en un escrito polémico y muy actual en el debate historiográfico que encuentra ecos en la enseñanza, plantea que por vez primera en nuestra historia occidental conviviremos con la contingencia sin rasgarnos las vestiduras. Las viejas certezas epistemológicas y ontológicas se han visto trastocadas y con ello nuestra relación con el pasado y con quienes estaban legitimados para producir y comunicar conocimiento histórico. El método y la verdad histórica ya no pueden esgrimirse como baluartes de una disciplina académica sin suscitar la sospecha entre quienes, desde otras esferas culturales, exigen participar en la construcción del pasado. Ahora bien, ante este creciente desafío de una cultura sin certezas, ¿cuál está siendo la reacción de la gran mayoría de los historiadores, ya sea cuando operan como investigadores, ya cuando operan como educadores? ¿Está realmente aceptando la historia académica el dialoguismo que en nuestras sociedades pluralistas debe exigirse a quienes producen y comunican conocimiento histórico?

Con **María Esther MUÑOZ**, **Fabiana Marcela ERTOLA**, **Rosa SANELLI** y **Víctor SALTO** somos compañeros del equipo de investigación «*Lo Reciente/Presente en la enseñanza de la Historia*» que nos permite indagar-conocer en escuelas públicas, de nivel medio, de la Provincia de Río Negro, la compleja relación entre los contenidos y las formas de enseñanza y que dirige Graciela Funes en la Universidad Nacional del Comahue. Junto a María Esther, además, nos desempeñamos como docentes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y Prácticas de la Enseñanza.

Con excepción de Rosa, todos somos profesores de Historia en escuelas secundarias y desde este lugar -junto a la práctica de la investigación- hemos desarrollado propuestas de enseñanza y reflexiones teórico-metodológicas en diferentes libros y revistas de la especialización. Al final de cada capítulo, ofrecemos propuestas de enseñanza en el marco de cada tema/problema presentado. No como «recetas» para su enseñanza sino como punto de partida para la incorporación de estas problemáticas en las clases de historia y/o educación cívica, que cada uno de los colegas podrá readaptar en función de sus finalidades y contextos.

Rosa Sanelli es profesora de Didáctica de la Lengua en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Desde su especificidad nos ofrece una propuesta interesante centrada en el análisis del discurso, como una posibilidad para el abordaje de la historia en la escuela media.

Finalmente y a modo de invitación a la lectura de este libro, quisiéramos señalar que los autores abordan, desde una perspectiva reciente, diversos aspectos que hacen a la Enseñanza de la Historia y que devienen de las preocupaciones y producción historiográfica y didáctica.

La lectura, la temporalidad, el pasado reciente/presente, el patrimonio, la historia política y el conocimiento del pasado en la era de la contingencia son algunos de los debates en el campo que aquí se proyectan como posibles propuestas para su enseñanza en las aulas.

Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas, es una obra colectiva que pretende aportar al trabajo de los profesores en las aulas de historia. A partir de una perspectiva crítica y tras ejes problemáticos, sus diferentes autores nos convocan a repensar el objeto de enseñanza y a construir nuevos conocimientos en el aula.

Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas, contiene experiencias investigativas y de docencia y está construida sobre la base de diferentes perspectivas y dimensiones que bordean lo disciplinar y permiten desandar la complejidad de la sociedad, la cultura y la política en estos tiempos presente/recientes.

Miguel A. JARA. Compilador

Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia*

Beatriz AISENBERG

Introducción

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes «traduzcan» el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (Aisenberg, 2000).

Estos usos de los textos responden a un modelo de la enseñanza de la Historia que disocia en dos fases temporales, primero, la incorporación de información y luego la interpretación y la explicación (Lautier, 1997); la lectura queda como un nivel preliminar de adquisición de información para acceder en una (supuesta) segunda instancia a procesos más propiamente disciplinares (Jakob, 1991). Es decir, la lectura no es considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento

* Este artículo retoma y profundiza ideas presentadas en la ponencia «Aprender Historia EN la lectura», presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa; Universidad del Comahue, Cipolletti/2003. El trabajo se enmarca en los Proyectos Ubacyt F139 y F612 «La lectura 'en Sociales' y 'en Naturales': objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje», dirigidos por B. Aisenberg. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía Y Letras; Universidad de Bs. As. El artículo toma como base el trabajo del grupo de investigación conformado por B. Aisenberg, K. Benchimol, A. Carabajal, A. Lapegna, A. Larramendy y M. Torres. Las entrevistas en las que se sustenta se realizaron en el marco de un trabajo conjunto entre la FFyL (UBA) y la Dirección de Currícula de la Dirección Gral. de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno Ciudad de Bs. As. El telón de fondo de este trabajo está entrelazado con los aportes de Delia Lerner, que fueron enriqueciendo mi mirada sobre la lectura a lo largo de años de muy grato trabajo compartido. Va aquí mi profundo reconocimiento y mi cálido agradecimiento por ello, y también por sus rigurosas observaciones que contribuyeron a mejorar este artículo. Este artículo, que aquí reproducimos, fue publicado en la Revista Íber n° 43 (2005). Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grao. Barcelona. pp. 94-104.

histórico; sólo ofrece insumos para ello. Subyace a este modelo una concepción de la lectura coincidente con la caracterizada por Dubois como «conjunto de habilidades», para la cual «leer es extraer información de un texto» (Gibson y Levin, 1975; citado por Dubois, 1989) y en la cual «...el lector desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera» (Dubois, 1989).

En contrapartida, hace ya tiempo las investigaciones psicolingüísticas mostraron que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor. Comprender es relacionar la información proporcionada explícitamente por un texto «con lo que ya tenemos en nuestras cabezas» – con nuestro conocimiento del idioma, de su tema y sobre cómo leer- (Smith, 1971). Por otro lado, los historiadores consideran que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura (Romero, 1996) y conciben a los libros de texto como «la herramienta más importante en la enseñanza de la historia» cuya finalidad es «hacer posible, impulsar y favorecer el aprendizaje de la historia» (Rüsen, 1997).

Desconocemos investigaciones que especifiquen qué significa que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura. El presente trabajo intenta avanzar en este sentido. Desarrollaremos un análisis de entrevistas de lectura con el propósito de esbozar una caracterización del tipo de trabajo intelectual que despliegan los alumnos al leer un texto escolar de Historia, tendiente a clarificar las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico.

Para ello privilegiamos un aspecto del proceso de lectura: las relaciones entre los conocimientos previos del lector sobre el tema y la información explícita del texto, tomando como marco referencial los procesos de asimilación y acomodación en la construcción del conocimiento desarrollados por la Epistemología Genética.

Partimos de la intención de brindar fundamentos para elaborar hipótesis sobre las condiciones didácticas necesarias para promover un aprendizaje significativo de la Historia a través de la lectura.

Niños leyendo un texto escolar de Historia: el trabajo intelectual desplegado al leer.

Tomamos como base el análisis parcial de un subconjunto de entrevistas realizadas en el contexto de una investigación didáctica, cuyo diseño articula un proceso de implementaciones y análisis de secuencias de enseñanza con entrevistas de lectura que exploran la comprensión de los alumnos sobre los textos trabajados en las clases. Las entrevistas se realizaron siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico de la Psicología Genética, articulados con una perspectiva didáctica.

El texto empleado en las entrevistas es aparentemente sencillo; se trata de un texto típico de manual escolar, que en dos páginas desarrolla muy sintéticamente el proceso de poblamiento del actual territorio argentino desde las sociedades aborígenes hasta la actualidad (Aique, 2000). Luego de una frase introductoria que anticipa su temática, el texto incluye desarrollos sobre: la distribución territorial de diferentes grupos aborígenes antes de la conquista española; los cambios en la población a partir de la conquista y durante la colonia; la inmigración masiva de fines del S. XIX y principios del XX; las migraciones internas y la inmigración de países limítrofes del S. XX y, por último, las migraciones recientes de países asiáticos y latinoamericanos.

Tomamos diez entrevistas (seis individuales y cuatro por parejas) a catorce alumnos (seis de sexto grado y ocho de séptimo; de once y doce años) de tres escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, dos meses después de las clases dedicadas al trabajo con el mismo texto. Los niños participaron en las entrevistas de modo voluntario.

Circunscribiremos el análisis a las interpretaciones de los alumnos del siguiente fragmento del texto:

«El número de indígenas disminuyó a partir de la conquista. Muchos de ellos murieron por enfermedades, por las duras condiciones de trabajo que estaban obligados a realizar y por las luchas de resistencia frente a los españoles. La colonización produjo el ingreso de nuevos pobladores españoles y el mestizaje, es decir, la mezcla de estos españoles con los indígenas.

Los españoles también introdujeron esclavos africanos. Los esclavos eran más numerosos allí donde no había indígenas que realizaran los trabajos más pesados. (...)»

Las entrevistas comenzaron con la presentación de su propósito y modalidad; luego pedimos a los niños que leyeran el texto tomándose el tiempo que necesitaran. Durante toda la entrevista los niños tuvieron el texto a la vista y lo relejeron completo o por partes cuando quisieron; en algunos momentos el entrevistador promovió la relectura de algunos fragmentos.

Finalizada la lectura silenciosa, planteamos preguntas abiertas para que los niños comentaran el texto. En algunos casos respondieron con breves relatos sobre lo que (para ellos) dice el texto. Estos relatos ofrecen indicadores del trabajo intelectual desplegado por los niños para otorgar sentido al texto, que reside fundamentalmente en el establecimiento de relaciones entre la información explícita del texto y sus conocimientos previos, así como en la construcción de relaciones entre diferentes informaciones del texto que éste no explicita. La construcción de significado se produce por la asimilación de la información explícita del texto desde el marco de

conocimientos anteriores, y pareciera orientada por el propósito de alcanzar una trama coherente desde el punto de vista del lector. En algunos casos la trama alcanzada se ajusta (se acomoda) al texto; en otros casos, involucra distorsiones u omisiones respecto del texto (producidas por asimilaciones deformantes).

Veamos el segmento de relato sobre la conquista realizado por dos niños («muy buenos alumnos»¹) en sus comentarios iniciales sobre el texto:

Maitén.: «Que a principios del ... se descubrió América. Y los españoles ponían los indios a trabajar, a los aborígenes, paraaa hacer el trabajo pesado, y cuando no habían aborígenes trajeron los esclavos». Alberto: «Africanos, los esclavos africanos». Maitén.: «Hace mucho los indios morían por enfermedades o por los trabajos pesados, entonces ahí los sustituían por otros. Y también los españoles trajeron varias enfermedades...». Entrevistadora: ¿Cómo es eso de «que sustituían»? Maitén: «Porque, por los trabajos pesados... (...) Entonces cuando se morían en las minas, los tenían que sustituir porque iba desapareciendo la población aborígen». Alberto: «Y se quedaban sin que trabajen».

Esta interpretación integra parte de la información explícita del texto dentro de un marco de conocimientos previos –que incluye informaciones que no están en el texto, como: el descubrimiento, que los españoles trajeron enfermedades, el trabajo en las minas, la denominación «indios»–; asimismo, los niños establecen una relación causal ausente en el texto (la necesidad de sustitución de mano de obra) entre dos informaciones explicitadas (la disminución de indígenas y la introducción de esclavos). Es decir, los niños despliegan razonamientos que articulan en una trama coherente algunas informaciones del texto con conocimientos anteriores, mostrando un trabajo intelectual que va mucho más allá de extraer del texto una sumatoria de informaciones. Se trata, además, de un trabajo compatible con la construcción del conocimiento histórico, en tanto el establecimiento de articulaciones entre los hechos es uno de los trabajos más ricos de los historiadores (Romero, 1996).

Cuando se pregunta a Maitén y Alberto dónde menciona el texto las razones de la disminución de los indígenas, las localizan rápidamente y construyen una interpretación ajustada. Veamos cómo interpretan «las luchas de resistencia»:

Alberto: «Por estar peleando. O sea, iban todos a luchar, pero como ellos no estaban tan preparados como los españoles, morían». Maitén: «Para defender sus tierras. (relee espontáneamente y agrega, con tono enfático) Ahí!, Por las luchas de resistencia frente a los españoles, ahí es donde da una razón de que morían». E.: ¿Cuál es la razón? Alberto: «Podría ser como para cuidar sus lugares, sus cosas». Maitén: «Para resistir, porque ellos no querían que los agarraran y los encadenaran y los llevaran a la minas a trabajar...» Alberto: «Como que luchaban por su libertad.»

Esta interpretación supone un despliegue argumental que supera ampliamente la información del texto en tanto da cuenta de una búsqueda de las razones (y de la

¹ La muestra no incluyó a los considerados alumnos «brillantes». Se incluyeron algunos «muy buenos alumnos», pero sobre todo a alumnos buenos y a aquellos que, sin tener ninguna dificultad específica de aprendizaje y siendo buenos lectores, no tienen un rendimiento notable en Historia. Nos interesaba centrarnos en los alumnos que más ayuda necesitan para aprender Historia.

comprensión) de por qué hubo luchas de resistencia, y de por qué éstas fueron uno de los factores que llevaron a la disminución de la población aborígen. Se trata de un trabajo que en un mismo movimiento pone en juego los conocimientos previos y los enriquece.

Las últimas intervenciones responden al uso de una causalidad de tipo finalista, centrada en la intencionalidad de los agentes (Prost, 1996). Este tipo de esquema causal, predominante en los novatos en su interpretación de la historia (Carretero, 1995), forma parte del marco de asimilación que Maitén y Alberto pusieron en juego para interpretar el texto. Es decir, los conocimientos previos no son «retazos» de informaciones históricas específicas, sino fundamentalmente herramientas intelectuales que permiten pensarlas e integrarlas (o, en términos piagetianos, otorgarles sentido por medio de la asimilación).

Más allá del alcance de las explicaciones finalistas en Historia, en este acto de lectura se está poniendo en juego una operación básica para la construcción del conocimiento histórico: la búsqueda de explicaciones tomando en consideración la perspectiva de los sujetos de la Historia. En este sentido, parece tratarse de una modalidad de lectura inherente (o conducente) a la construcción de conocimiento histórico.

Ahora bien, «...lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado.» (Goodman, K., 1982). En nuestros términos, y en relación con nuestro problema, *el grado de acomodación al texto de la trama construida por los niños al leer depende fuertemente del conocimiento histórico desde el cual abordan el texto.*

Maitén y Alberto disponen de conocimiento específico sobre la conquista como para reconstruir los tres factores diferenciados que propone el texto para explicar la disminución de indígenas. Sólo cuatro de los catorce entrevistados² cuentan con este tipo de conocimiento y logran una interpretación ajustada de esta idea (es decir, sin distorsiones u omisiones generadas por asimilaciones deformantes).

¿Qué interpretaciones realizan los niños con escaso conocimiento histórico? Seis niños interpretan el fragmento sobre conquista desde un esquema elemental de esclavitud, tal como observamos en el segmento del relato inicial de Antonella:

«(El texto dice) que los españoles vinieron y conquistaron el territorio argentino. Y bueno, ahí encontraron a los indígenas. Y entonces, los pusieron de esclavos. Y los esclavos murieron por enfermedades o por maltratos». Retoma, para explicarle a Paola –con quien comparte la entrevista– que dice no haber entendido la primera parte del texto: «Claro, que... Argentina... primero se formó por un grupo de indígenas, y después los españoles vinieron y conquistaron esas tierras..., y los hicieron esclavos a los indígenas. Y ellos se murieron a causas de enfermedades y de maltratos de los... dueños, ¿entendés?»

Antonella realiza una reconstrucción distante del texto. En primer lugar, se refiere al «territorio argentino», omitiendo «el actual». Desde una concepción naturalizada de país -muy frecuente en los niños y según la cual «Argentina existió desde siempre»- carece de sentido la diferenciación señalada en el texto, por lo cual no llega a constituirse como un observable. Por ello (y posiblemente en relación con un insuficiente control en la lectura) Antonella ignora el término, distorsionando el sentido del texto.

En segundo lugar, Antonella considera a los indígenas como esclavos (cosa no dicha en el texto) y posiblemente por ello omite durante la entrevista la información sobre los esclavos africanos ((hasta que su compañera la introduce). Incorpora en su esquema de esclavitud información del texto sobre las razones de disminución de los indígenas: se refiere al «maltrato», lo cual puede constituir una idea previa desde la cual interpreta «las duras condiciones de trabajo» mencionadas en el texto.

Antonella realiza una reconstrucción selectiva y transformadora de la información explícita del texto y logra así una trama consistente. En este sentido el trabajo intelectual puesto en juego es similar al de Maitén y Alberto; las diferencias en la trama alcanzada derivan de las diferencias de los marcos desde los cuales interpretan el texto. Los alumnos con mayor conocimiento histórico alcanzan interpretaciones más ajustadas.

Cuando pedimos a los niños con menos conocimientos que releen sobre las razones de la disminución de la población aborigen, localizan rápidamente la oración y responden correctamente la pregunta de cuáles son, por restitución literal. (Todos los niños muestran gran habilidad para localizar en un texto la información pertinente para responder una pregunta). Sin embargo, cuando indagamos qué significado otorgan a la información localizada -es decir, cuando indagamos qué están aprendiendo-, algunos alumnos afirman que no entienden lo que acaban de decir o bien explicitan interpretaciones distantes de la idea planteada en el texto. Distantes, dado que no recuperan la diferenciación de los tres factores propuestos en el texto: conciben las enfermedades como consecuencia de las condiciones de trabajo y no en calidad de factor en sí, porque carecen del conocimiento específico necesario para otorgarle ese status (los virus traídos por los españoles para los cuales los aborígenes carecían de defensas). Igualmente, en su búsqueda de significado, los niños establecen relaciones que les permiten alcanzar una trama coherente, como observamos en estas argumentaciones:

«Porque... como estaban de esclavos, le daban un lugar para dormir... todo refeo, malo!... y así te agarrás muchas enfermedades...»

«...se morían por las enfermedades de tanto trabajar...»

En ocasiones los niños «resuelven» sus lagunas de conocimiento inventando conexiones entre informaciones del texto para lograr una trama que les resulte consistente -que pueden implicar fuertes distancias respecto del conocimiento

histórico. Estos «inventos» podrían constituir obstáculos para la toma de conciencia de sus lagunas.

Algunos niños con escaso conocimiento previo sobre la conquista realizan un notable esfuerzo para otorgar sentido a la expresión «luchas de resistencia»:

Micaela afirma que es una razón, pero que no la entiende. E.: ¿cómo te das cuenta de que es otra razón? Micaela.: *«me parece que es otra porque dice... y porrrr»* E.: ¿Cuál es la tercera razón? Micaela.: *«La resistencia frente a los españoles»*. E.: ¿Qué quiere decir? Micaela.: *«No sé, pero esss..., tal vez... los indígenas..., no sé, tenían algo de ellos ... y... como los españoles, como que les sacaban las cosas que..., no que les sacaban (...) Como que... los españoles agarraban las cosas... de los indígenas y yyy... como los indígenas no se lo querían dar, entonces se resistían a dárselos, tal vez los mataban los españoles. (...)»* E.: ¿Qué querían los españoles? Micaela.: *«No sé, a ver, sus tierras...»*

Antonella: *«Yo creo que es cuando se peleaban entre ellos... (...) Que peleaban con armas...puede ser... Como tipo guerra...»* E.: ¿Y luchas de resistencia, qué será? Antonella: *«Que ellos se resistían frente a los españoles...(...) Que no, que no abandonaban, que se quedaban todavía...(...) que peleaban contra los españoles para que ¿no les quiten territorio, será?»*

Micaela comienza restituyendo literalmente información sin comprenderla. Su conocimiento sobre la estructura de la oración le permite reconocer que el texto incluye tres factores diferenciados. Las intervenciones de la entrevistadora la ayudan a avanzar en la interpretación y a encontrar un significado posible a lo que inicialmente no entendía.

En ambas niñas observamos como trabajo intelectual un despliegue narrativo-argumentativo que incluye recreaciones, formulación de hipótesis e interrogantes sobre la intencionalidad de los sujetos, que les permite avanzar en la comprensión. Pareciera tratarse del tipo de trabajo necesario para aprender Historia a través de la lectura.

En función de los análisis presentados, podemos sintetizar, a título provisorio, la siguiente relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia, que se establece en la modalidad de lectura desarrollada en las entrevistas:

Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los «por qué» de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer historia es aprender historia.

Sin embargo, la idea de «leer para aprender» no parece suficiente para caracterizar la lectura de textos de Historia. De los catorce niños entrevistados hubo tres que en los

comentarios iniciales no aludieron a la conquista y colonización. El conjunto de sus entrevistas da cuenta de que no tenían conocimiento sobre este tema. Retomemos, como ejemplo, el caso de Paola. De inicio dice no entender la primera parte del texto (que es la referida a conquista y colonización). En el curso de la entrevista, retoma el esquema de esclavitud propuesto por Antonella preguntando «¿los españoles eran los esclavos o era al revés?»; interpreta la definición del texto sobre mestizaje como que «indios y españoles vivían mezclados en el mismo territorio»³. Poco a poco, en función de la interacción con la entrevistadora, Antonella y el texto, va avanzando en sus interpretaciones.

Los tres niños mencionados interpretan sin dificultades otras partes del texto, para las cuales disponen de marcos asimiladores: sus problemas para dar significado al texto no derivan de carencias en una «habilidad general» de lectura; son problemas originados por la falta de conocimiento histórico que funcione como herramienta de asimilación. Esto pone de manifiesto la necesidad de contar con un mínimo de conocimientos para poder leer Historia. Si bien «leemos para saber», es preciso «saber para leer».

Tareas pendientes. Hacia la enseñanza de la Historia a través de la lectura.

Creemos haber ofrecido algunas pistas sobre una modalidad de lectura propicia para el aprendizaje de la Historia. Sin embargo, no es posible traspolar sin más los análisis de la lectura en entrevistas a la lectura en el aula; se trata de dos contextos diferentes que constituyen la propia modalidad de lectura. En este sentido, una tarea pendiente es la de indagar si es posible, y bajo qué condiciones, promover en el aula una modalidad de lectura compatible con la construcción del conocimiento histórico.

El análisis realizado cuestiona una idea vigente según la cual formar lectores autónomos es sinónimo de dejar a los alumnos leer en soledad. Por el contrario, para iniciar a los alumnos en una formación progresiva como lectores autónomos en Historia es preciso un intenso acompañamiento de los docentes. La autonomía en la lectura es una construcción que requiere de condiciones didácticas específicas que la promuevan (Lerner, 2002). Por ello nos planteamos como tarea el diseño y el estudio del funcionamiento de situaciones de lectura para el aprendizaje de la Historia que apunten a un equilibrio entre a) el espacio necesario para que los alumnos asuman el desafío de leer, encaren las dificultades y aprendan progresivamente a resolverlas y b) sólidas intervenciones del docente que ayuden a los alumnos a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y que brinden la información necesaria que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo.

³ Encontramos la misma interpretación en algunos alumnos de las cuatro escuelas en las que trabajamos con este texto. En el curso de las cuatro clases previas a las entrevistas se explicó la noción de mestizaje, que fue comprendida por muchos alumnos.

Por último, encontramos gran heterogeneidad en las interpretaciones alcanzadas por los alumnos del mismo texto, analizado previamente en el aula. Pareciera que los alumnos que más ayuda necesitan para aprender Historia muchas veces son los que menos provecho pueden obtener de las explicaciones y diálogos colectivos. Se trata de un grave problema para quienes estamos comprometidos con la democratización de la enseñanza. En esto estamos trabajando.

BIBLIOGRAFÍA:

- A. A.V.V (2000): «El origen de la población del territorio argentino», Manual de Ciencias Sociales. Serie Puntos Cardinales. Quinto grado. Buenos Aires. Aique.
- AISENBERG, Beatriz (2000): «Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales.» Castorina, Antonio y Lenzi, Alicia (comps.): La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas Barcelona. Gedisa.
- CARRETERO, Mario (1995): Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Bs. As., Aique.
- DUBOIS, María Eugenia (1989): El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Bs. As.; Aique.
- GOODMAN, Kenneth (1982): «El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo». Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México. Siglo XXI.
- JAKOB, Pierre (1991): « Quelques remarques sur la lecture en histoire ». Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixième colloque, 1991. Paris. INRP.
- LAUTIER, Nicole (1997): À la rencontre de l'histoire. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.
- LERNER, Delia (2002): «La autonomía del lector. Un análisis didáctico». Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura. Año 23, n° 3 (pp. 6-17)
- PROST, Antoine (1996): Douze leçons sur l'histoire. Paris. Éditions du Seuil.
- ROMERO, Luis Alberto (1996): Volver a la Historia Buenos Aires. Aique.
- RÜSEN, Jörn (1997): «El libro de texto ideal», Nuevas fronteras de la historia. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Íber N° 12 (pp. 79-93) Abril, 1997. Barcelona, Grao.
- SMITH, Frank (1971): Comprensión de la lectura. México; Trillas. 1983

**I- La lectura como estrategia en la enseñanza
de la historia reciente/presente**

María Esther MUÑOZ

- A.- Fundamentación del tema.
- B.- Selección de Contenidos.
- C.- Desarrollo de la Propuesta.
- D.- Bibliografía.

A

**Fundamentación
del tema**

La lectura en la clase de historia... aportes para el análisis de la situación áulica

¿Por qué enseñar a leer en Historia? o ¿cómo construir el conocimiento histórico a través de la lectura?, son interrogantes que a primera vista parecieran faltar de sentido en la enseñanza de la historia. Sin embargo, muchos de los problemas para leer textos de historia están directamente relacionados con sus contenidos y generalmente originan dificultades en los aprendizajes. Situación ésta, visualizada en los recurrentes problemas que presentan nuestros estudiantes a la hora de realizar la comprensión de un texto de historia: interpretaciones distorsionadas o ajustadas, ausencia de relaciones y explicaciones pertinentes, omisión de información visual, limitaciones en torno a otorgar significado a los textos, ausencia de necesarias herramientas intelectuales etc.

Al respecto son fuertes los presupuestos que se manifiestan: «la lectura sólo es privativa de Lengua y Literatura», «que los estudiantes no interpreten un texto no es responsabilidad de los profesores de historia», entre otros. No obstante, las realidades áulicas nos obligan a re-pensar y reflexionar en torno a nuestra práctica, situada en un contexto caracterizado por los avances tecnológicos y la influencia de los medios masivos de comunicación en la construcción de representaciones acerca de lo social.

Es habitual en nuestra práctica, concebir la lectura como herramienta o medio para, en primer lugar, localizar y reproducir información y luego, analizar e interpretar. La lectura se relaciona exclusivamente con ejercicios como identificación, extracción, reproducción de información, donde los sentidos y significaciones que se le asignan al texto se estructuran a priori y externas a los estudiantes, por lo que desempeña un papel meramente receptivo. De esta manera, el texto como «depósito» de informaciones y significados predefinidos no promueve una lectura compatible con los procesos de aprendizaje. La escisión, así, entre leer y aprender se presenta como un dilema en la enseñanza de la historia.

Romper con tales presupuestos implica concebir el problema de la lectura como problema didáctico. Enseñar a leer historia es enseñar historia en tanto permite reconstruir las situaciones históricas y pensarse como sujeto social en esos procesos. Una de las dimensiones centrales a considerar en este aspecto remite a la temporalidad «materia prima» en los textos escolares y fundamentos de la disciplina.

Si bien entendemos que el trabajo pedagógico, entre otras cosas, involucra un conjunto de actividades, prácticas y modos que se planifican de acuerdo al curso para el cual se piensa, pocas veces contemplamos la incorporación de estrategias de lectura y poco se enseña a aprender en función de lo que persigue y de la especificidad disciplinar tendientes a hacer más significativo, autónomo y efectivo el proceso de aprendizaje. Coincidimos además, en que la interpretación y comprensión de los procesos históricos presuponen una interacción permanente entre el pasado y el presente y que también esto es posible a partir de significar la lectura en ese sentido, empero la lectura que realizan los estudiantes no evidencian dicha relación porque sus registros aparecen como «compartimentos estancos» sin poder avizorar claramente los contextos de producción de los conocimientos abordados.

Tal es así que nuestros estudiantes de historia leen y tratan de entender a partir de las consignas o guías de trabajo. Evidentemente ello no implica el despliegue de estrategias de comprensión o de un trabajo intelectual autónomo de los estudiantes porque se remiten a contestar lo que indicamos o solicitamos. La separación entre el sujeto (estudiante) y objeto (texto) impiden, de esta manera, la construcción de aprendizajes significativos y tienden a «encorsetar» formas de aprender.

Estas situaciones imposibilitan considerar que leer comprensivamente en historia supone desplegar informaciones, representaciones y habilidades complejas como la elaboración de hipótesis, inferencias y relaciones necesarios para la construcción del conocimiento histórico.

Si los textos escritos son la herramienta más importante en el aprendizaje de la historia, por qué no asignarle otro lugar en nuestras propuestas de enseñanza que no sea un mero medio donde se aborden los contenidos específicos a enseñar a partir de la localización, reproducción de información o significados predefinidos. El desafío es, incluir la lectura como un modo de producción y construcción de conocimiento histórico.

En relación a ello cabe reflexionar cuando enfatizamos en el análisis de texto como estrategia de enseñanza, ¿promovemos consignas que permitan reconstruir el texto y su contexto?; ¿conlleva al aprendizaje del contenido?; ¿cuál es el trabajo intelectual que promovemos a partir del análisis del texto?; ¿qué acciones o habilidades despliegan nuestros estudiantes para construir el conocimiento histórico?

La lectura y las condiciones didácticas favorables en el aprendizaje de la historia reciente

Si los conocimientos previos no son independientes de la enseñanza y determinan formas o maneras de interpretación, no dejan así de ser claves y determinante cuando nuestros estudiantes realizan la lectura de un texto, de una imagen, de un documento,

etc. En el acto de leer en historia apelan a los conocimientos previos para contextualizar e incorporar la nueva información y así, no sólo los relacionan sino que construyen conocimiento histórico. En este sentido, la intervención docente en la orientación e interacción reviste importancia. Involucrar a los estudiantes en la lectura a partir de consignas que orienten hacia los contenidos sin obstruir la autonomía necesaria para leer y posibilitando el despliegue de habilidades necesarias para la construcción de conocimiento histórico, se constituyen en grandes desafíos.

Si bien recorrer este camino implica sortear obstáculos, implicancias y aspectos determinados -propios de todo proceso de enseñanza y aprendizaje-, no es imposible. Ejemplo de ello son las concepciones que poseen los estudiantes y que aparecen, a la vez, como herramientas o barreras para interpretar la realidad social. Por lo tanto, como portadores de representaciones sociales, a la hora de leer las despliegan muchas veces actúan como dificultades para construir el conocimiento histórico. En el conocimiento histórico, entonces, se construye a partir del procesamiento de la información, donde se ponen en juego conocimientos y experiencias previas, representaciones, inferencias e hipótesis, pero también sentidos que devienen del texto.

Por ello orientar en la organización de las ideas que la lectura de un texto bibliográfico documental, visual, etc. ofrece, con las que poseen los estudiantes, permitirá aprender historia. Ello significa «no dejar solo» al estudiante en este proceso, más aún si consideramos que la comprensión resultará diversa por la heterogeneidad en el grupo clase.

B

Selección de contenidos

Pensar en la posibilidad de introducir la lectura en la enseñanza de los procesos recientes presentes de nuestro país y el mundo, presuponen organizar y secuenciar los contenidos para la enseñanza en aquellas perspectivas que no desconocen las representaciones, como punto de partida- y la complejidad del periodo en cuestión. Ello implica convertir en episteme aquello que circula como información fragmentada, efímera, que distorsiona aspectos complejos de la realidad a la vez que naturaliza prácticas.

En la enseñanza de la historia reciente, las representaciones sociales y la experiencia de estudiantes y docentes, se despliegan con mayor notabilidad. Los medios masivos de comunicación, adquieren aquí todo su sentido. La cultura massmediática de la cual participan activamente nuestros jóvenes influye en las representaciones y perspectivas que despliegan a la hora de abordar los procesos recientes. Relatos

mensajes, imágenes, discursos y abundante información procedentes de los medios de comunicación resuenan en las aulas de historia y median en el proceso de construcción del conocimiento histórico reciente. Ello implica considerar que los medios de comunicación construyen representaciones de la sociedad y despliegan mensajes codificados que frente a la opinión pública aparecen como naturales. Los estudiantes cumplen roles de receptores de información y mensajes. A ello se incorpora también, al igual que en la enseñanza de contenidos más remotos, las mediaciones producto de las interacciones sociales, familiares y de los grupo con los que comparte su cotidianidad.

En este marco, la lectura debería ocupar un lugar central en el aprendizaje de la historia reciente. Sólo así, la indagación y análisis de imágenes, documentos audiovisuales, discursos, mensajes, etc., otorgarían al estudiante una participación verdaderamente activa. Además el texto escrito cobra también relevancia en su enseñanza, dada por su incorporación en las propuestas bibliográficas que circulan en las escuelas secundarias.

Es significativo el espacio que ocupan los procesos recientes en las producciones de las grandes editoriales para trabajar en el aula. La presencia de variadas fuentes y documentos históricos y las propuestas de trabajo con los mismos, es también destacable. Sin embargo, la concepción imperante de lectura no es compatible con los procesos de aprendizaje. La lectura se reduce a la extracción de información, el trabajo del lector es pasivo en tanto se presenta una única interpretación posible de los textos. En cuanto a las fuentes históricas, la mayoría de las actividades propuestas tienden al uso adecuado de la documentación, su tratamiento, su organización etc., no así al aprendizaje a partir de la lectura de los mismos. La lectura sólo es el medio para abordar los procesos recientes. En este sentido se considera fundamental seguir buscando las conexiones entre el abordaje de los procesos recientes y las concepciones y representaciones que los estudiantes poseen sobre los mismos -informaciones que devienen principalmente de los medios de comunicación-; de esta manera estaremos enseñando a leer historia en la clase.

C

Desarrollo de la propuesta

La presente propuesta de trabajo planteada para desarrollar con estudiantes de cursos avanzados, pretende abordar el proceso de la dictadura militar a partir de la lectura de fuentes documentales y textos bibliográficos.

Referirnos a un pasado reciente cargado de significatividad para el presente, como es la dictadura militar, implicará considerar en su enseñanza la exacerbación de sentidos

sociales y subjetividades, como así también el escenario político presente. Otro aspecto considerable en su abordaje es el riesgo de caer en un mero presentismo o conyunturización del accionar de las Fuerzas Armadas a partir de 1976. Analizar este proceso reciente de la historia argentina, significa considerar también sus dificultades para historizarlo, más aún si abordamos un pasado reciente cargado de dolor y violencia donde la necesidad de resignificar identidades sociales, políticas o culturales cobra importancia; y donde la memoria y el olvido se debaten en una lucha permanente y continúa¹.

En relación al trabajo con las fuentes históricas cabe salvar que más allá de los recaudos metodológicos se hará hincapié en las relaciones entre las consignas, el proceso histórico a abordar y el trabajo intelectual que realizan los estudiantes. Por lo que se tendrá en cuenta la forma en que operan las consignas en el trabajo del aula, no sólo desde la perspectiva del docente sino también del estudiante.

La siguiente propuesta (sólo a modo de ejemplo y orientación) está pensada luego de haber realizado un abordaje previo acerca del proceso militar. Los estudiantes poseen determinado conocimiento histórico para reconstruir e interpretar, a partir de los textos, dicho proceso. Para ello, se puede hacer uso del trabajo con una fuente histórica determinada, el discurso de uno de los generales que llevaron a cabo el golpe militar e instauraron el terrorismo de Estado en Argentina, Jorge Rafael Videla.

- Se sugiere que los estudiantes realicen una primera lectura individual de documento para conocer algunos aspectos generales del texto y realizar primeras aproximaciones en su reconstrucción. (quién/es escribe el texto, cuándo y dónde fue escrito, a quién/es va dirigido, entre otras que permitan abordar el texto en sus contextos de producción).
- Como siguiente actividad se plantea la realización de consignas abiertas que permitan dar cuenta de la comprensión y representación de los estudiantes. Se pretende con ellas que éstos puedan expresar lo que comprendieron de texto y cómo lo comprendieron. Este trabajo con las fuentes permitirá visualizar dificultades, para luego orientar y coordinar.
- El docente puede intervenir: solicitando información en el texto que permita dar cuenta de lo interpretado por los estudiantes, promoviendo así la relectura facilitando información que se omite en el texto y que reviste importancia en la comprensión del mismo; interrogando acerca de sus hipótesis, a partir de la ampliación y fundamentación o favoreciendo en la interpretación de aspectos no considerados por éstos.

¹ Algunos elementos teórico que permiten contextualizar y ampliar la información -que aquí no profundizaremos-, se pueden encontrar en los capítulos de este libro.

A modo de ejemplo, se sugiere indagar en las representaciones y sentidos que los estudiantes le imprimen en el texto a los conceptos de crisis, crisis total, sistema institucional o a las expresiones Argentina feudalizada, Período de Creación, etc.

«Nuestra Nación culmina en marzo de 1976 una de las crisis más hondas de su existencia y, sin duda, la más grave de su historia contemporánea. Crisis total, cuya vertiente más aguda era la quiebra del sistema institucional, pues el poder había alcanzado una fase de disgregación que configuraba el cuadro de una Argentina feudalizada y en vías de extinción [...]. Conscientes de que debemos aún afirmar y perfeccionar los logros obtenidos como así mismo corregir las falencias subyacentes, iniciamos el Período de Creación, en el que imprimiendo a los actos de gobierno una dinámica singular, se echarán las bases de la revitalización y recomposición institucional y política del país. De esta forma se habrán de erigir los pilares sobre los que asentará una Argentina renovada. [...] Para culminar el Período de Creación tendremos que concretar los siguientes logros:

- Plena erradicación de la subversión;
- Recomposición de las relaciones entre los habitantes a nivel individual y comunitario;
- Actualización de todos los sectores sociales tanto en el campo de las ideas como de los hombres, facilitando el acceso de nuevos dirigentes;
- Elaboración y sanción de los instrumentos legales tendientes a revitalizar las instituciones políticas de la República;
- Modificación de los hábitos políticos y los procedimientos de selección de los dirigentes.

Recién entonces podremos instaurar un régimen democrático que exprese la presencia y las aspiraciones convergentes de las Fuerzas Armadas y de los sectores representativos de la civilidad».

Discurso del general Videla el 24 de marzo de 1977. En: Alonso, M.E.; Vázquez, E.C. (comp.) (2003) Historia. La Argentina Contemporánea (1852-1999). Documentos y testimonios. Aique Grupo Editor, Bs.A.; pp.65.

Es necesario que el trabajo con el documento seleccionado se complemente con las lecturas de otras fuentes gráfico-documentales -prensa, literatura, etc.-, iconográficas y audiovisuales -pintura, escultura, fotografía, cine, radio-, orales y textos bibliográficos. El propósito es abordar las diferentes dimensiones que se ponen en juego en la reconstrucción de dicho proceso reciente.

E

Bibliografía

- AISENBERG, B. (2001): Aprender Historia en la Lectura. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Universidad del Comahue. Cipolletti. Octubre.
- AISENBERG, B. (2005): «Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia». En: Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, N° 43. Editorial GRAÓ.
- AISENBERG, B., CARNOVALE, V. Y LARRAMENDY, A (2001): Una experiencia de historia oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular. Dirección de Curricula, Secretaría de Educación, G.C.B.A.
- AISENBERG, B., CARNOVALE, V. Y LARRAMENDY, A (2001): Una experiencia de historia (1996): «La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística». Textos en Contexto N° 2. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura. Argentina. (pp. 9-68).
- AISENBERG, B.: Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de la Ciencias Sociales». En: Castorina, J.A.-Lenzi, A.M.(comp.): La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectiva educativas.
- ALONSO TAPIA J. (1997) Motivar para el aprendizaje. Teorías y Estrategias. Ed. Edebe, Barcelona.
- DOSSE, FRANÇOIS (2003): La historia: conceptos y escrituras. Nueva Visión Buenos Aires.
- DUBOIS, M. E. (1989): El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires; Aique.
- FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO (comps) (1982): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, México.
- FUNES, G. (2003) Significaciones de la Historia Enseñada. En: RESEÑAS de la enseñanza de la historia. APEHUN.
- GASKINS, I. – ELLIOT, T. (1999). Cómo enseñan estrategias cognitivas en la escuela. Ed. Paidós, Barcelona.
- MARIÑO, M. (1997) «Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica», en Clio y Asociados. Santa fe.
- POZO, I. – MONEREO, C. (1999). El aprendizaje estratégico, Ed. Santillana Aula XXI, Barcelona.
- SMITH, FRANK (1983): Comprensión de la lectura. México; Trillas.
- Solé, Isabel (1994): Estrategias de lectura. ICE de la Universitat de Barcelona. Editorial Graó. Barcelona.
- TORRES, M. (2003): «Leer para aprender Historia». Ponencia presentada en el II Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Universidad del Comahue. Cipolletti. Octubre.

CAPÍTULO II

El patrimonio histórico y la enseñanza de la historia: encrucijada actual

María Elina TEJERINA – María Ester RIOS*

«Desgraciadamente, ni el universalismo que señala todos somos iguales, ni el relativismo que proclama todos tenemos derechos a ser diferentes, evitan la realidad de la existencia de un mundo fuertemente jerarquizado, en que algunas sociedades dominan política y económicamente a otras. Encontrar las palabras exactas no cambia esta realidad, pero discursos mal contruidos ayudan a legitimarla.»
D. Juliano, 1994

El propósito de este trabajo es indagar en las relaciones educativas existentes entre el patrimonio histórico y la enseñanza de la historia en el nivel medio, caracterizar, en forma general, sus debilidades y fortalezas para reflexionar sobre aquellos temas que son alertas ineludibles, deudas y dudas pendientes en la hora actual. Nos anima contribuir a mejorar la enseñanza de la historia en nuestras aulas.

Para abordar el tema partiremos de aclarar que sin descuidar conceptualizaciones generales centraremos los ejemplos en el caso particular de la Provincia de Salta¹, la que se caracteriza por ser multicultural y plurilingüe.

Al respecto, y sólo para permitir una mejor comprensión del tema, debe aclararse que en la construcción del patrimonio de nuestra región pueden diferenciarse, entre otras, dos tradiciones etnohistóricas, que ancladas en el período indígena, tienen en el

* Las autoras del trabajo son profesoras de la Cátedra Didáctica de la Enseñanza de la Historia con Práctica Docente de la Universidad Nacional de Salta, Argentina.

¹ La Provincia de Salta se encuentra ubicada en la Región Noroeste de la República Argentina, limita al norte con Bolivia, al NE. con Paraguay y al oeste con Chile. Consideramos importante señalar que todos ellos pertenecen al MERCOSUR y que está cruzada de sur a norte por la ruta internacional que comunica estos países con la República Federativa del Brasil.

presente una importante vigencia. Una de ellas es la andina -posteriormente en la etapa colonial, ligada al espacio alto peruano- y otra, de raíz guaraníca vinculada a la región de la selva y chaco.

La primera tuvo desde tiempos prehispánicos- y muy anteriormente a la dominación inca en el noroeste argentino- una fuerte presencia cultural sobre todo en las comunidades que habitaron la región de la puna, los valles y quebradas salto-jujeños. Esta vinculación cultural se profundizó en el período colonial y aún en la etapa de la conformación de los estados americanos, luego de la independencia. La imposición del modelo hegemónico del puerto de Buenos Aires, ya avanzado el siglo XIX, terminó por modificar estos antiguos vínculos comerciales sin que esto significara la desvinculación cultural con ese espacio, ya que de hecho, se mantiene en la actualidad.

Pueblos, hombres y mujeres transitaban y transitan esta región trabajando, intercambiando los productos de la tierra, objetos y símbolos, ideas y creencias. Ni la cordillera, ni la desértica puna fueron un obstáculo para transitar, como tampoco lo fueron sus valles y quebradas para habitar y desplegar toda las actividades agroalfareras y desarrollar la compleja red de sentidos y sentimientos.

La tradición de la región chaqueña, de economía cazadora, pescadora y recolectora, vinculadas a la selva y al sistema de los ríos Bermejo y Pilcomayo es diferentes en estilos de vida y cosmovisiones culturales respecto de la andina. Es comprobable la presencia de ella en toda la vida de la comunidad actual, en sus directos herederos, los cuales tienen una fuerte presencia en la región.

A éstas, en especial a partir del siglo XIX, se sumaron los aportes culturales de los inmigrantes europeos y, posteriormente, la de inmigrantes de países vecinos.

Culturas diferentes, ricas en patrimonio tangible e intangible, inmersas en paisajes igualmente variados y distintos es lo que hoy rescatan, conservan, investigan, exhiben y sobre lo que educan los museos históricos de nuestra región.²

La breve reseña histórica sirve de ejemplo para comprobar lo complejo que resulta interesarse y enseñar a nuestros estudiantes los temas históricos, vinculados estrechamente a temas del patrimonio y hacerlo sin caer en simplificaciones o vanalizaciones injustas; la referencia a los museos indica que, en general, los profesores de historia los reconocemos como instituciones eminentemente educadoras e interactivas, ámbitos de diálogo entre distintas épocas y generaciones, de percepciones, sensaciones y valores, de formas de ver y comprender el mundo. Acordamos que los museos educan comunidades, potenciando

sus maneras de relacionarse con una memoria social, comunitaria y con su patrimonio histórico. Pero no son los únicos, también los archivos y las bibliotecas son importantes guardianes de un rico y variado acervo cultural.

Antes de continuar corresponde detenernos para referirnos a una relación compleja: la de patrimonio, memoria e identidad.

Patrimonio, memoria e identidad

El patrimonio se ha convertido en estos últimos años en una demanda creciente por parte de la sociedad, aunque por cierto no exento de cuestionamientos; sobre el tema no hay unicidad de criterios conceptuales, por lo que ampliando nuestra primera apreciación sobre el tema adherimos a lo que García Canclini define como patrimonio: «conjunto de bienes que se acumulan, reconvierten, rinden y apropian en forma desigual dependiendo del contexto histórico y del grupo de pertenencia» (G. Canclini, 1989)³

Sin dudas se trata de un concepto polisémico que experimenta un continuo proceso de deconstrucción y construcción social.

Su función habitual ha sido la de desempeñar una labor simbólica e identitaria, representada principalmente por bienes culturales que puestos en valor, legitimados y movilizados según los intereses sociales del momento, determinan una política de conservación y difusión en las que se manifiestan sus ideas; por ello ha sido considerado un testimonio material y representación colectiva simbólica del pasado.

Le Goff (1988)⁴ establece una relación directa entre patrimonio e identidad, dado que ambas cuestiones tienen motivaciones históricas comunes. Por una parte la necesidad de reconocer, de defender una herencia común. Por otra parte la de definir, mantener y afirmar un espacio también común tanto en el plano de la historia como en el de las instituciones, las costumbres, las mentalidades, las prácticas culturales, políticas, cotidianas, un espacio que no es otro que el definido por los lazos identitarios.

También es similar la relación patrimonio y memoria histórica, la historia extiende y elabora memoria explicando el pasado. Rememorar el pasado permite conocer significados, valores y finalidades de nuestra existencia.

Así, el patrimonio representa la garantía de la continuidad entre el tiempo pasado y el que resta por acontecer estrechado los lazos con el presente.

² Para esta primera instancia definimos al patrimonio como el constituido por los componentes materiales-dimensión tangible-e inmateriales -dimensión intangible- de toda sociedad humana. Elaborados, transmitidos y reactualizados sobre un territorio; bienes y saberes constitutivos de la identidad y diferentes entre los grupos humanos.

³ GARCÍA CANCLINI, N (1989): *Culturas Híbridas*. Grijalbo. México. Pp 158

⁴ LE GOFF, J (1998) *Introduction des Entretiens du Patrimoine*, en *Actes de Entretiens du Patrimoine. Patrimoine et passions identitaires*, Paris. Fayard.

Respecto de la memoria diremos que es un elemento esencial de lo que llamamos identidad y que constituyen subjetividad. Decimos esto porque como sostiene López Petit: «está en juego la singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia del sí mismo.» (L. Petit, S. 1996)⁵

Por cierto que en todo sujeto anida el deseo de identidad, en el sentido de autoidentificación, de permanencia y coherencia a través del tiempo y el espacio

Pero esta identidad no se prolonga inalterable en el tiempo, es un proceso continuo que a veces se disuelve o desnaturaliza a causa de las fracturas sociales o políticas. Por otra parte, y a partir de reconocer estos aspectos, afirmamos que existen pluralidad de memorias y que tratar de instalar una sola es un intento hegemónico de apropiación histórica imposible de sostener.

La memoria colectiva dice Le Goff no sólo es una conquista, es un instrumento del poder y como es una lucha adopta sutiles instrumentos para la manipulación o confiscación.

Los olvidos revelan los mecanismos de esta cuestión, Graciela Funes, dice al respecto: «olvidar no es ausencia, es presencia silenciada, negada y su naturaleza nos es sólo individual sino vincular y social, productos de pactos de silencio grupales o políticos, que produce huecos y vacíos en una memoria social bloqueada por el terror. El olvido social también es un asunto inter- subjetivo» (G. Funes, 2003)⁶

En nuestra región, noroeste argentino, hay ejemplos que confirman esta afirmación, es el caso de lo que ocurre con el Pucará de Tilcara⁷, sus reconstrucciones son en parte burdas falsificaciones, no es arqueología, no es recreación, no alberga restos arqueológicos. Peor aún, en El Pucará que era de los Tilcara, y que a comienzos del siglo XX fue descubierto por dos arqueólogos, Ambrosetti y Debenedetti, a la muerte de ellos, una comisión de Homenajes de la élite jujeña desplazó de la memoria a los nativos y colocó una placa con apoyo de la Legislatura que dice así:

«La Provincia de Jujuy y la Comisión de Homenaje a los Arqueólogos Juan B. Ambrosetti y Salvador De benedetti. De entre las cenizas milenarias de un pueblo muerto exhumaron las culturas aborígenes dando eco al silencio»

Fue el acto que convirtió al milenario testimonio histórico en un simple panteón. Otro tanto ocurre en nuestra provincia de Salta, se habla de los indios o los coyas, se investiga sobre ellos, pero sin embargo no se acepta que ellos y sus directos

descendientes caminan, sufren y viven entre nosotros, es como si viviéramos a espaldas de nuestro propio rostro, aún más grave, aceptar que la cultura milenaria indígena está muerta es aceptar que no tiene continuidad de derechos en los nativos y descendientes actuales.

Adriana Puiggrós, en un reportaje periodístico entre otras cosas afirma: «Nuestra identidad se nutre más de la diferencia que de la esencia y la médula de nuestro drama son las dificultades para acordar metodologías destinadas a ligar las heterogeneidades mediante vinculaciones productivas, antes que a convertirlas en antagonismos. (Puiggrós, A. 2004)⁸

Patrimonio y Enseñanza de la Historia

El convencimiento que existe una relación estrecha entre «la forma de producción cultural» de una determinada sociedad y la cultura escolar es una premisa básica para entender el saber escolar y la explicitación de su significado en clase.

Es sabido que en las escuelas al saber académico se lo transforma, por lo que es interesante averiguar la relación que mantiene éste con la construcción de la conciencia histórica de los alumnos, entendida ésta como la que permite desarrollar la capacidad de pensar históricamente, articulando las relaciones entre pasado, presente y el futuro, así como la posibilidad de percibirse dentro de la historia.

Los estudios de Rüsen (1992)⁹ apuntan la posibilidad de relacionar el concepto de conciencia histórica con la forma según la cual los contenidos históricos se convierten en didácticos, según se transforman en saber escolar. Para el autor, la forma de hacer didácticos los contenidos puede, entre otras cosas, promover el desarrollo intelectual y la comprensión de la realidad. Presenta cuatro formas diferentes de construir la argumentación histórica que podrían fomentar la formación de la conciencia histórica a través de la acción formativa, en la medida en que la función genérica de la enseñanza de la historia es la de orientar la experiencia de los sujetos y la vida práctica en el tiempo (pasado, presente y futuro).

Sin dudas atender a las formas de conciencia histórica es una forma de conocimiento que permite comprender como las personas viven con los fantasmas del pasado y como lo utilizan como formas del conocimiento. Dice Rosa Montero: «Ignoro de que sustancia extraordinaria está confeccionada la identidad, pero es un tejido discontinuo que zurcimos a fuerza de voluntad y de memoria»¹⁰

⁵ LOPEZ PETIT, Santiago (1996): El sujeto imposible. Paidós, Barcelona

⁶ FUNES, Alicia Graciela (2003): Patrimonio, Identidad y Memoria en la Enseñanza de la Historia Reciente. Asociación Universitaria de Profesores de didáctica de las Ciencias Sociales y UCLM, Cuenca. Pp.158.

⁷ El Pucará de Tilcara está ubicado en la Provincia de Jujuy. Esta provincia junto con Salta y Tucumán forman parte- íntegramente- de las provincias que componen la región del noroeste argentino.

⁸ PUIGGRÓS, Adriana: Revista N, Clarín. Bs. As. pp20

⁹ RUSEN, J (1992): El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico, en Revista Propuesta Educativa. FLACSO, año 4 N° 7. Bs.As. pp: 27-36

¹⁰ MONTERO, Rosa (1997): La hija del caníbal. Espasa Calpe, España

Puestas de manifiesto algunas apreciaciones conceptuales, llama la atención la escasa, cuando no nula, preocupación por la enseñanza del patrimonio en el currículo escolar en la Provincia de Salta, esto a pesar de que la Ley Educativa vigente contempla atender a esta problemática y, cuando nuestra realidad social -cotidiana- está plagada de marcas y huellas de la memoria. Podemos afirmar que hasta ahora es un tema extracurricular, lo cual ha llevado a la más absoluta cristalización de los contenidos afines y a un intercambio de información restringida.

De hecho, abunda bibliografía escolar que propone utilizarlo como un medio para conocer la historia, sin reconocer que el patrimonio es esencia histórica y en este sentido es un fin y no un simple recurso educativo.

Partimos de sostener que el patrimonio -cultural y natural- es una fuente de conocimiento social que permite comprender nuestra historia y nuestro medio y que está en constante proceso de reinterpretación, a partir de esto nos preguntamos acerca de cómo los docentes somos capacitados respecto a su interpretación y valoración.

Luego de indagar en los planes de estudio de formación de docentes de nivel EGB- tanto del ámbito público como privado- pudimos constatar que el tratamiento del patrimonio histórico- cultural local, regional o nacional no figura entre las materias específicas. En la asignatura Historia algunos programas tienen referencia a la historia regional, con una fuerte impronta en el análisis político, y puede inferirse que los estudios referidos a aspectos culturales son tangenciales.

Registrados los libros de visitantes de los museos históricos y antropológico-etnográfico de Salta (capital) tampoco hay registros de visitas de delegaciones estudiantiles correspondientes a institutos de formación docente. Las estadísticas consultadas indican que durante el año 2008 sólo el Profesorado de Educación Especial realizó dos visitas al Museo Histórico y una al museo de Alta Montaña.¹¹, consultado el responsable de visitantes del Archivo Histórico Provincial manifestó no haber recibido pedido alguno de Institutos de Formación Docente o de cátedras de la Universidad Nacional o de la Universidad Católica. Durante el mismo año; consultadas las responsables de las Bibliotecas Atilio Cornejo, Biblioteca y Archivo «Miguel Ángel Vergara» y Complejo de Biblioteca y Archivo San Francisco¹² respondieron que no recibieron pedidos de ninguna institución de formación docente para conocer el acervo que contienen o los servicios que prestan.

¹¹ La ciudad de Salta (capital) cuenta con cinco museos históricos, dos museos de arqueología, tres museos de bellas artes, un museo de ciencias naturales todos pertenecientes a la esfera pública, esto significa que los estudiantes de todos los niveles -en delegaciones y acompañados por sus docentes- no pagan entrada. A la esfera privada corresponden cinco museos: el del ferrocarril, el del juguete, el etnográfico-folclórico y dos de carácter sacro correspondientes a ordenes religiosos de la Iglesia Católica.

¹² Las bibliotecas son especializadas en temas históricos, poseen documentos de los Siglos XVI al XX y para el caso de la Biblioteca San Francisco algunos libros considerados incunables.

En todos los casos se aclara que estas instituciones son permanentemente consultadas por estudiantes que cursan estudios superiores terciarios y universitarios, que acuden a realizar consultas puntuales. Se muestran convencidos que en su mayoría, los estudiantes, tienen una visión restringida acerca del tipo de colecciones que resguardan y conservan, de su valor histórico-cultural y en general respecto de otros servicios que brindan, por ejemplo cajas didácticas, recursotecas, servicios para sordos, hipoacúsicos, ciegos, bibliomóviles, exposiciones itinerantes, servicios virtuales on-line entre otros.

Estos hechos nos lleva a preguntarnos ¿sobre qué base de conocimientos científicamente sustentados y con qué tipo de información se está interviniendo didácticamente, si reconocemos que desde la formación docente el tema del patrimonio está ausente o escasamente tratado?

Quizás la formación de los docentes respecto del patrimonio histórico, está depositado en otras personas, instituciones o medios. Esto creemos tiene su riesgo, porque no debe olvidarse que la misión educativa de las instituciones culturales, no es la de suplir la misión cultural de la enseñanza.

Por otra parte la proliferación de carreras turísticas, de nivel superior, también ha influenciado considerablemente en el tema educativo respecto del patrimonio, son los egresados de esas carreras los docentes que ocupan cargos en colegios de nivel medio con orientación turística, esto tuvo su correlato en la campaña turística emprendida por el gobierno provincial tanto a nivel nacional como internacional sobre todo en los últimos tres años.

A estas alturas nadie niega la complementación existente entre patrimonio cultural y el turismo, también sabemos que el patrimonio tanto el tangible como el intangible, se encuentra estrechamente ligado, al paisaje natural, no se puede concebir a aquel desvinculado del entorno, a tal punto que en la actualidad se incluye una nueva categoría: los paisajes culturales, dentro de ellos se han incluido «los paisajes deliberadamente definidos» como los parques y jardines, los «paisajes esencialmente cambiantes» como los cultivos, de los cuales tenemos como ejemplo, en Salta, la cosecha de alfalfa y de trigo en el Valle Calchaquí, los de caña de azúcar o de tabaco en los Valles de Lerma y de Siancas y los «paisajes asociativos» es decir aquellos que no habiendo sido modificados por el hombre tienen una connotación cultural como el Volcán Llullaillaco.

En términos de capital cultural son un conjunto de bienes que no son estables ni neutros, con valores o sentidos fijos, sino que, forman parte de un proceso social que como el otro capital, se acumula, se reserva, produce rendimientos de los que los diversos sectores se apropian de manera desigual.

Tan cierto como esto es, que así como el patrimonio sirve para unificar a una nación, las desigualdades en su formación y valoración, como en su apropiación exigen que se lo estudie como un lugar de tensión, cuando no de lucha, material y simbólica.

Hoy, es ingenuo ignorar que las diferencias regionales originadas por la heterogeneidad de experiencias, por la división técnica y social del trabajo, son utilizadas por los sectores hegemónicos para obtener una apropiación privilegiada del patrimonio común.

En materia educativa, en las carreras de Turismo,¹³ los planes de estudio tanto de nivel superior no universitario como universitario contemplan una materia: Introducción al Patrimonio en cuyo programa no hay unidades vinculadas a su conservación, difusión o investigación desde una perspectiva sustentable.

Así, el rico y variado patrimonio cultural material se expone y ofrece sin contemplar o evaluar la capacidad de carga y el umbral de tolerancia, de edificios o monumentos, yacimientos o sitios arqueológicos o paleontológicos tampoco existen diagnósticos o evaluaciones del impacto positivo o negativo que implica su exhibición sin las debidas medidas de seguridad, integridad y dignidad.

Las situaciones descriptas indican que respecto del tema, no hay conciencia plena de la urgencia de intervenir y para los docentes que quieren hacerlo surge nuevamente la pregunta ¿cómo hacerlo si no hemos sido apropiadamente capacitados? Estamos frente a la encrucijada y a un desafío porque sabemos que la enseñanza de la historia debe ser mediadora entre la sociedad y su patrimonio.

En la escuela se intenta formar a los jóvenes para comprender la realidad, para el desarrollo de una actitud crítica y solidaria con los problemas que la sociedad plantea, por ello la reconocemos como un importante agente de difusión de la cultura.

Ante esto recordamos en primer término: «No es posible ser educador en patrimonio -de tipo que éste sea- sin que esa educación se convierta en proceso de auto-educación (Freire, 2006)¹⁴ es claro que la enseñanza, en particular la enseñanza de la historia, está requiriendo a sus actores la apropiación adecuada de los contenidos que les brinda el Patrimonio.

Hay obstáculos a los que aludiremos y que profundizaremos en futuras investigaciones entre ellos pueden señalarse cierta resistencia de los profesores a cambiar sus prácticas docentes, obstáculos burocráticos e institucionales, entre otros. Cobra un peso importante advertir que muchas de las rutinas que los profesores tienen en sus clases se adquiere por impregnación pasiva a lo largo del proceso de formación vivida por cada profesor. Otros docentes reconocen a la ciudad constituida como auténtico museo viviente donde

poder estudiar el legado del pasado y los cambios del presente y también reconocen que para este fin también son útiles los museos, las bibliotecas, los archivos, sin embargo es escasa su utilización al momento de enseñar historia o ciencias sociales.

No se percibe con claridad, por parte de los docentes, que una forma crítica de su utilización es su uso para corroborar la existencia de fracturas, de intereses contrapuestos, de conflictos de poder de distintos sectores sociales: por ejemplo, el patrimonio de las mujeres, de los niños, de las clases obreras, de los empresarios; esto con la intención de romper con idealizaciones ingenuas o para ir más allá de lo que el objeto dice.

Entendemos que la visita a los museos u a otras instituciones vinculadas al patrimonio debe hacer emerger en los alumnos palabras, ideas, imágenes, gestos, recuerdos y significados variados; debe ser una posibilidad de autoconocimiento y de conocimiento del «otro» más allá del conocimiento que permite el aula; debe enriquecer esa apreciación.

Debemos pensarlos como un estímulo y sensibilización estético e histórico y una crítica a nuestras prácticas sociales.

Los docentes que asumamos la enseñanza del patrimonio, debemos «atender» para aprender, a: que preguntas hacen y que preguntas no hacen nuestros estudiantes, sus silencios; ¿qué aspectos consideran curiosos y por qué?; ¿qué rechazan y por qué?; ¿Qué comentarios intercambian? ¿Qué obstáculos presenta el acceso al conocimiento del patrimonio y a qué pueden deberse? También, deberemos atender a aquellas prácticas sociales que producen conocimiento sobre el patrimonio, ¿qué conocimientos sobre el patrimonio produce la sociedad?, ¿qué conocimiento del patrimonio produce el entorno?, ¿Y las actividades socio-políticas? ¿Y los problemas socio-ambientales? Estas sólo son algunas de las muchas preguntas y alertas a tener en cuenta.

Por último, se puede desde esta perspectiva de enseñanza del patrimonio y de la historia contribuir a mejorar la educación para la ciudadanía?

Creemos que sí, si se entiende esto como la necesidad de intervenir significativamente en los procesos de socialización de los jóvenes para posibilitar y desarrollar su capacidad de percibir, comprender y actuar en sociedad, en interacción solidaria con «otros». Esto supone ser capaz de tomar parte de los debates públicos, respetando la diversidad de opiniones y utilizando con rigor las argumentaciones, buscando el consenso para la toma de decisiones.

En nuestros días se afirma que en los temas de ciudadanía e identidad está involucrado el patrimonio, y que los museos, las bibliotecas, los archivos y otros centros de la cultura, se constituyen en laboratorios que propician actividades de análisis y crítica del entorno, posibilitando que sus habitantes -donde está incluidos nuestros estudiantes- se inicien en el derecho de la ciudad y lo ejerciten.

¹³ Se hace referencia a las carreras del Turismo porque la Prov. de Salta es uno de los principales destinos turísticos del país, la promoción está basada en la existencia del rico patrimonio cultural y natural existente.

¹⁴ FREIRE, Paulo (2006) Acción cultural para la libertad y otros escritos. San Pablo: Conferencia Mundial «Paz y tierra»

El museo y todos los centros patrimoniales de la ciudad deben ser concebidos como oportunidad para la innovación; pero esto requiere de una actitud innovadora de parte del profesor de historia: sentirse -a veces- nómada, no -siempre- sedentario; ser diáfano; no ser estático. Ser provocante, no conformista.

Conclusiones

El trabajo planteó situaciones actuales vinculadas al patrimonio y su enseñanza centrados en casos de Salta y de la región, al reflexionar sobre ellas nos propusimos ofrecer oportunidad para pensar acerca de lo qué pasa en otras regiones respecto del tema, el epígrafe de este trabajo nos confirma que trabajar críticamente en la clase de historia, el patrimonio histórico, mejora nuestra calidad de vida. Así sostenemos que:

Es necesario incluir la educación patrimonial en nuestro sistema educativo, en especial en el nivel superior, como forma de mejorar las prácticas docentes y favorecer el aprendizaje de la historia.

A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento crítico de la realidad, tales conocimientos nos permiten asumir una convivencia democrática que cuestiona el consumismo irracional, la desigualdad como hecho natural, la explotación de las personas, la violencia y cualquier tipo de desigualdad.

La didáctica del patrimonio es un hecho emergente del cual la didáctica de la historia debe participar aportando teoría científica y enfoques didácticos renovados.

BIBLIOGRAFÍA

- **FREIRE, Paulo** (2006): Acción cultural para la libertad y otros escritos. San Pablo. Paz y tierra
- **FUNES, Alicia Graciela** (2003): Patrimonio, Identidad y Memoria en la Enseñanza de la Historia Reciente. Asociación Universitaria de Profesores de didáctica de las Ciencias Sociales y UCLM, Cuenca.
- **GARCIA CANCLINI, N** (1989): Culturas Híbridas. Grijalbo. México.
- **LE GOFF, J** (1998) Introduction des Entretiensdu Patrimoine, en Actes de Entretien du Patrimoine. *Patrimoine et passions identitaires*, Paris.Fayard.
- **LOPEZ PETIT, Santiago** (1996): El sujeto imposible. Paidós. Barcelona
- **MONTERO, Rosa** (1997): La hija del caníbal. Espasa Calpe, España
- **PUIGGROS, Adriana**: Revista Ñ, Clarín. Bs. As.
- **RÜSEN, J** (1992): El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico, en Revista Propuesta Educativa. FLACSO, año 4 N° 7, Bs. As.

Propuesta de Enseñanza

II- El patrimonio de mi ciudad: evidencia del pasado, memorias del futuro

Miguel Angel JARA

- A.- Fundamentación del tema.
- B.- Selección de Contenidos.
- C.- Desarrollo de la Propuesta.
- D.- Bibliografía.

A**Fundamentación
del tema****Patrimonio y Enseñanza en contextos...**

Vivimos en un mundo globalizado, donde las fronteras nacionales parecen desdibujarse en el fenómeno de la integración, en una sociedad mediática donde los medios de comunicación y la tecnología nos invaden la cotidianidad y generan, en los individuos, nuevos sentidos y representaciones de la sociedad y la cultura; memorias imaginadas que se confrontan y contradicen con la identidades colectivas. Sin embargo, y paradójicamente, emergen fuertes tendencias, manifiestas en debates públicos, en las que se plantea la necesidad de recuperar-construir valores y esbozar certezas en un horizonte de incertidumbres.

En este sentido se apela a las instituciones y se reconoce que la escuela es un ámbito privilegiado de producción, reproducción y creación simbólica y material, de saberes, valores y prácticas ciudadanas. Contextos en el que como docentes encontramos ciertos límites para dar respuestas a las necesidades de nuestros estudiantes. Atender sus inquietudes se presenta como una dificultad en las prácticas rutinarias de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, la tarea que se nos presenta es estimulante y de un gran desafío para innovar y generar nuevas racionalidades en nuestras prácticas.

La función pedagógica es fundamentalmente un acto de comunicación e implica necesariamente, establecer relaciones significativas con el pasado, presente y futuro. Un diálogo que no se acaba en lo ya dado, sino que se incrementa y actualiza en la interpelación a lo que circula y establece como lo dado, nada dice per se, si no lo interpelamos, le preguntamos, y la existencia material o simbólica de nuestro entorno es la materia prima para generar preguntas y comprender ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos? y ¿hacia dónde vamos?

Claro está que todo proyecto educativo requiere de un compromiso y esfuerzo colaborativo, que involucre a todos los integrantes de la comunidad educativa, que permita generar fuertes lazos de solidaridad e identidad, reconocer la existencia de un «nosotros» y de los «otros», no en términos de diferencia sino de diversidad, que no permita convivir en el respeto.

Pensar en nuestra identidad como sociedad es, inevitablemente, pensar los procesos complejos de su construcción, que se van modificando por negación, por ocultación por privilegios o por modas, y que hacen visibles determinadas problemáticas identitarias por ello pensar la cuestión de la identidad, en el marco del Patrimonio Cultural, lo

símbolos y ritos que cotidianamente reproducimos, permite conectar la escuela con la comunidad a la que se pertenece y de la que se proviene.

Entonces, y ante este marco general, ¿Planteamos una propuesta de la enseñanza de la historia centrada en el patrimonio de la ciudad? Supone dos dimensiones: a) recuperar los vestigios del pasado de mi ciudad contribuirá a generar un debate y reconocimiento de los procesos de construcción de identidades individuales y colectivas, por un lado, y b) abordar desde esta dimensión la formación de la ciudadanía, generando la participación y valoración de los estudiantes del entorno socio-cultural en el que viven.

B**Selección de
contenidos****Historia, Memoria e Identidad...**

En el marco de esta propuesta, la memoria social ocupa un lugar central, en tanto producto de la construcción humana, a través del tiempo y en diferentes espacios, se resguarda en «múltiples lugares» que permiten resignificar, recuperar o construir identidad/des individuales y colectivas.

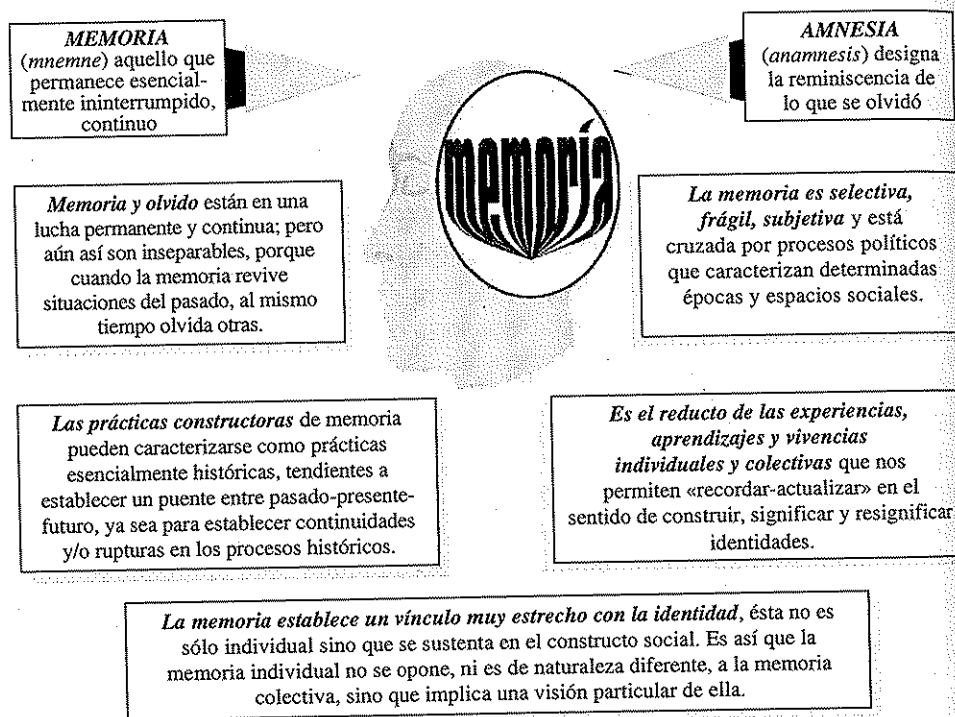
La memoria es el reducto de las experiencias, aprendizajes y vivencias individuales y colectivas que nos permiten «recordar-actualizar» en el sentido de construir, significar y resignificar identidades. Las identidades sociales, implican para el/los individuos, la posibilidad de actuar con sentido sociohistórico. Se trata de construcciones que no remiten «únicamente» al pasado sino que, fundamentalmente, permiten a los actores un estar/protagonizar en el presente. Es por ello que las prácticas constructoras de memoria pueden caracterizarse como prácticas esencialmente históricas, tendientes a establecer un puente entre pasado-presente-futuro, ya sea para establecer continuidades y/o rupturas en los procesos históricos.

La reaparición del pasado no se produce en forma idéntica, se recuerdan más ciertos elementos que otros, es una reconstrucción estrechamente ligada a las necesidades del presente y de los sujetos colectivos según las perspectivas e identidades particulares. En este sentido la memoria establece un vínculo muy estrecho con la identidad, entendiendo que ésta no es sólo individual sino que se sustenta en el constructo social. Es así que la memoria individual no se opone, ni es de naturaleza diferente, a la memoria colectiva, sino que implica una visión particular de ella. Permite una comprensión a partir de rescatar aquello que se considera primordial para dar sentido a la identidad de los grupos humanos.

Es, en nuestro presente histórico, cuestionado y lleno de incertidumbres, donde parece acontecer una «explosión» de memorias tendientes a superar la vertiginosidad de los procesos y la sensación de vacío o carencia de identidad.

Este proceso, si se quiere de «producción» social del pasado, no es lineal ni unívoco, por el contrario, podría conceptualizarse como espacio de lucha y/o disputa. Memoria y olvido están en una lucha permanente y continua; pero aún así son inseparables, porque cuando la memoria revive situaciones del pasado, al mismo tiempo olvida otras. En este sentido se toma del pasado lo que es útil y relevante para el presente vivido.

Lo que sigue son algunas ideas, núcleos conceptuales que pretenden orientar perspectivas para el abordaje de la problemática que nos convoca en la enseñanza de la historia, a partir del patrimonio, la identidad y ciudadanía.



Finalmente, la memoria social, entendida no como una sumatoria de memorias individuales, presupone la recuperación del pasado que nos involucra como protagonistas de los acontecimientos pasados-presentes o como actores de memoria. Sin dudas, y en este marco de referencia, recuperar, resguardar, adoptar el patrimonio histórico, cultural, arqueológico de la ciudad, (monumento, edificios, placas, obra

de arte, objetos, esculturas, entre otros) significa mantener viva y activa la memoria y visibilizar esos lugares, hacerlos públicos, difundirlos, permite encontrar posibles respuestas no sólo de dónde venimos sino, fundamentalmente, construir el futuro que colectivamente queremos.

C Desarrollo de la propuesta

La propuesta se centra en la elaboración de proyectos didácticos que pueden organizarse en dos niveles de concreción: 1.- la escuela y 2.- la ciudad. Ello no implica, necesariamente, niveles diferenciados de trabajo, pero bien pueden complementarse en los propósitos y finalidades de su elaboración.

A continuación no proponemos una secuencia didáctica de contenidos para ser abordados en una clase, sino núcleos orientadores para abordar la construcción de un proyecto didáctico colectivo y que puede plantearse como transversal a la enseñanza.

La elaboración de un proyecto didáctico de esta naturaleza, puede convertirse en la posibilidad de que cada centro educativo incluya, en su proyecto educativo y curricular el conocimiento, preservación y difusión del patrimonio histórico y cultural de su ciudad, en el marco de una propuesta transversal de enseñanza. Ello presupone la construcción de propuestas didácticas secuenciadas y adaptadas a los ciclos y disciplinas escolares que participan del mismo.

Patrimonio, Identidad y Ciudadanía. Propósitos del proyecto de centro

En este marco general planteamos los siguientes propósitos que guiarán el trabajo del presente proyecto, -o de propuestas didácticas- entendiendo que establecer acciones claras y precisas contribuirá a generar aprendizajes significativos en los contextos actuales en los que se desarrolla la educación en nuestra sociedad.

- Valorar el patrimonio en tanto, expresión del pasado y la memoria colectiva de los pueblos, está cargado de experiencias que se recrean en el presente de cada individuo o comunidad.
- Analizar los sucesos que influyeron en el devenir de la cultura, de la memoria y del patrimonio. Ello implica, por un lado, indagar los contextos locales, regionales y nacionales como producción de las sociedades en el tiempo y por el otro, apropiarse y difundir la herencia del pasado de la que formamos parte.
- Entender que el patrimonio no es sólo el conjunto de monumentos históricos, sino la totalidad dinámica y viva de la creación de hombre y mujeres y que

como objeto y documento del pasado es necesario para la construcción de una conciencia histórica.

- Reflexionar y visibilizar la existencia del patrimonio de la ciudad contribuye a establecer nexos con el pasado más remoto o cercano y generar lazos de identidad, sentidos de pertenencia y construir memorias colectivas de participación y compromiso con mi ciudad.
- Centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en recuperar los sentidos del pasado, significar el presente vivido y construir futuros posibles, deseados, es una tarea impostergable en la educación de nuestros estudiantes.

1.- La enseñanza del patrimonio centrada en la escuela...

Podríamos identificar en términos generales que todo proyecto educativo, de este tipo, tiene una doble intencionalidad, que necesariamente se complementan. Por un lado, un carácter pedagógico-didáctico y por otro el de organización y creación de un espacio que nos permita poner en juego la idea de «Patrimonio», cultural e histórico, inscripto e institucionalizado en la escuela.

En este nivel de concreción de la propuesta nos centraremos en una perspectiva del patrimonio: tangible y no tangible, como una primera aproximación al desarrollo del tema.

El Patrimonio entendido como un capital cultural y simbólico representa una identidad que, en el caso de la escuela, se materializa a través de una diversidad de elementos como por ejemplo documentos, objetos, instrumentos, muebles, etc.; los que le otorgan una dinámica e historicidad propia y singular y que pueden ser significados y resignificados en los diferentes contextos de producción.

La intención es que, a través de la muestra de documentos y objetos, constitutivos de la institución, se puedan activar la significación del patrimonio a partir de los siguientes tipos de intervenciones: *recuperación, preservación y conservación, revalorización, restauración y tutela*.

En este sentido es que entendemos a la escuela como un espacio de encuentro con el patrimonio cultural e histórico, puesto que en ella existe la posibilidad de construcción de redes y de significados alternativos a una Cultura (Rockwell: 1997).

La posibilidad de que los sujetos que conforman y conformaron la institución (estudiantes, docentes, directivos, padres) se encuentren con el patrimonio podría ser una instancia generadora de identidades, de recuperación de una memoria institucional y, fundamentalmente, la puesta en «escena» de aquello que ha tenido, tiene, o tendrá «sentidos» para los sujetos a los que se convoca.

No se pretende asignarle a ese «espacio» una función museológica que por lo general

ha estado más atenta a catalogar, rescatar y conservar el patrimonio, sino más bien atribuirle la función de difundir, al conjunto de la comunidad, su significado y función social con sentido crítico y transformador (Kantor, 1996).

Ello implica, siguiendo el planteo de la autora, que no existe tanta «neutralidad» y «objetividad» en lo qué y cómo se «muestra y explica», en lo que se considera «museable». Existe una intencionalidad que promueve e impone determinadas representaciones, valores, creencias e ideologías en detrimento de otras. Una selección que evidencia que se «recuerda» y que se «olvida». En este sentido, y somos conscientes de ello, trataremos en la medida de las posibilidades materiales, de documentos y objetos, recuperar todo aquello que pueda ser significado y resignificado por la comunidad educativa de la institución, en tanto contribuya a darle sentidos a todo aquello que cotidianamente compartimos y vivenciamos en la escuela.

Desde el punto de vista didáctico esta propuesta tiene la intención de establecer nexos entre el objeto o tema y los conflictos y procesos que configuran las relaciones sociales y la vida cotidiana a partir de la reconstrucción de la vida institucional en un sentido histórico. Todo ello con el propósito de que la muestra se constituya en agente difusor de memoria colectiva y conocimiento científico y, «no sólo para que los estudiantes constaten que existe tal patrimonio, sino también, y fundamentalmente, para estimular la emergencia de nuevas inquietudes y para proporcionar 'pistas', argumentos y evidencias que faciliten la comprensión de problemas relevantes» (Kantor: 1996: 174)

Los propósitos de intervención en el proyecto institucional podrían orientarse en lo siguiente:

- Recuperar los «bienes patrimoniales», ya sean objetos y documentos, para la reconstrucción de la vida institucional en un sentido histórico (recuperación del patrimonio histórico de la institución). (**Recuperación**)
- Detectar, clasificar, salvaguardar, mantener y prologar documentos y objetos culturalmente significativos y válidos para la institución y por ende para la comunidad en general. (**Preservación y Conservación**)
- Otorgar valor a los objetos y/o documentos en función de la recuperación del patrimonio cultural de la institución. (**Revalorización**)
- Conservar y salvaguardar objetos y documentos. (**Restauración**)
- Proteger, valorar y dar continuidad en el tiempo al patrimonio histórico de la institución. (**Tutela**)

La propuesta didáctica-metodológica, para el abordaje de la problemática del patrimonio en el conocimiento y reconocimiento de materiales tangibles y no-tangibles que forman parte de la vida histórica y cultural de la institución, pueden trabajarse de manera grupal a partir de la asignación de tareas específicas por grupos, los que serán coordinados por los docentes que participen en el proyecto.

Cada grupo elegirá diferentes tareas, que se detallaran en un cronograma, en virtud de sus intereses e inquietudes. Este tipo de organización orienta y articula instancias teóricas y prácticas a partir de la combinación de momentos de indagación e investigación bibliográfica, documental, entrevistas, recopilación, clasificación y recuperación de objetos, documentos, fotos, etc. que no sólo se encuentren dentro de la institución, sino aquellos que puedan aportar los diferentes sujetos que transitaron por la misma, a fin de promover la idea de que el conocimiento se construye en la interacción con los objetos y no a partir de la exterioridad.

2.- La enseñanza del patrimonio centrada en la ciudad...

Para la propuesta del segundo nivel de concreción del presente proyecto partimos de las siguientes consideraciones¹ que, entendidas en sus múltiples dimensiones, nos permitirá identificar el o los problemas, intervenir en su resolución con una activa participación y consciente de ser protagonistas en la construcción de un futuro.

Cada uno de estos núcleos/definiciones conceptuales son orientadores para el abordaje de contenidos, que también pueden plantearse transversalmente en varias asignaturas.

- *La ciudad es un territorio real*, es un espacio de participación en el que la gente participa de manera consciente o inconsciente, inevitablemente, como usuario de servicios, como consumidor de productos, como contribuyente etc.
- *La ciudad es concebida como una construcción humana*, es el paradigma del cambio y de la continuidad, de la temporalidad, de la presencia simultánea del pasado, presente y futuro posible.
- *La ciudad es una obra colectiva que va del pasado y se proyecta al futuro*. Es el resultado de acciones y omisiones, de certezas y frustraciones.
- *La ciudad es una realidad tangible, palpable, es un espacio de vida* que obliga a la participación de sus habitantes a la hora de contribuir a la creación de una cultura urbana espontánea.
- *La ciudad es el centro de los pluralismos*, de las necesidades, de la solidaridad y del diálogo entre sus partes; los barrios.
- *La ciudad es un poderoso instrumento para educar la conciencia de sus ciudadanos* y fundamentalmente de sus ciudadanos más jóvenes. Resignifica los vestigios del pasado que siguen presentes ayuda a entender de dónde venimos y quiénes somos. Ello otorga a la ciudadanía conciencia de ser protagonistas de la construcción de futuros.

¹ Las mismas fueron tomadas y readaptadas de Pagés, Joan (2004). *¿Cómo vemos la Barcelona del futuro? Propuesta didáctica para el estudio del pasado, el presente y el futuro de la ciudad*. Publicación del Ayuntamiento de Barcelona, en el marco de la octava audiencia pública.

- *La ciudad, además, permite aprender a practicar la democracia real y participativa*. Es el territorio y el ámbito de convivencia idóneo para el ejercicio de la democracia, de resolución de los problemas cotidianos de sus habitantes.
- *La ciudad es espacios de participación original, creativos y de comunicación directa* entre los diferentes sujetos implicados en la vida urbana. Permite aprender a diseñar un futuro, discutirlo, argumentarlo a partir de proyectos y acuerdos reales y comunes. (Pagés, 2004)

Estas consideraciones sobre la ciudad nos abren un abanico de posibilidades para la enseñanza, adentrarse y desandar su complejidad desde una mirada reflexiva y crítica coadyuvan a fortalecer sentidos de pertenencia y consciencia histórica del devenir de la comunidad y su población.

Retomando algunas reflexiones realizadas hasta aquí podríamos sintetizar, que las finalidades que persigue la propuesta, como proyecto compartido en los centros educativos y en el marco de la incorporación de estas temáticas en la enseñanza de la historia, se concreta en las siguientes consideraciones:

- Los elementos patrimoniales como creadores de identidades colectivas, por lo tanto, identificadores y cohesionadores, son potencialmente una herramienta valiosa para integrar cosmovisiones, sensibilidades y realidades diversas en un marco de respeto desde la diferencia en la igualdad y superar actitudes excluyentes, xenóforas y tendientes a la marginación, es decir, la identificación con el pueblo, ciudad, nación donde está creciendo como persona, sin tener que renunciar a su tradición, sus creencias y sus costumbres familiares. Lo que podríamos denominar una síntesis entre el patrimonio como creación de identidades y espacio de encuentro de culturas.
- Los elementos patrimoniales como vehiculadores de actitudes críticas, participativas y comprometidas en instituciones cívicas y democráticas de ámbito local y/o nacional, tiende a fomentar el desarrollo de valores en las relaciones interpersonales que propicien el diálogo, la cooperación y el asociacionismo en un contexto que fomente los encuentros, el análisis y el trabajo en grupo y la resolución de problemas en intervenciones dinámicas sobre su patrimonio y que aleje al estudiantado de una visión de mera observación; es lo que podríamos denominar uso social del patrimonio. (Bardavio, 2008)

En este marco, la propuesta, no tiene otra finalidad que dinamizar el conocimiento del patrimonio histórico y arqueológico de la ciudad; y desde esta perspectiva, concienciar y estimular la participación activa de las futuras generaciones en la preservación, cuidado y difusión de lo que tiene mi ciudad. Así la escuela recobrará nuevos sentidos y establecerá nuevos vínculos y relaciones con la comunidad a la que pertenece.

D

Bibliografía

- **Augustowsky, G.; Edelstein, O.; Tabakman, S.** (2000). *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad*. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- **Bardavio Novi, A. - Gonzalez Marcen, P.** (2003). *Objetos en el Tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Ed. Horsori, Barcelona
- **Cortina, Adela** (2005) *Ciudadanos del Mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, ed. Alianza, Madrid, España.
- **García Blanco, Angélica** (1988): *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones De La torre
- **Guidieri, R** (1997): *El museo y sus fetiches. Crónica de lo neutro y de la aureola*. Madrid: Tecnos.
- **Iturrate, G; Bardavio, A.; Bou, N.** (1996). *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l'estudi de les societats*. Ed Grao, N° 105, Barcelona
- **Jara, Miguel A.** (2008) «Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia reciente/presente» en *Rev. Reseñas de enseñanza de la historia*, N°6. ed. Alejandría, APEHUN.
- **Jelin, Elizabeth**: *Memorias en conflicto*. En: AA.VV. *Revista Puentes*, año 1 N° 1. Agosto de 2000.
- **León, Aurora** (1990): *El Museo. Teoría, praxis y utopía*. Madrid: Cátedra.
- **Nora, Pierre**: (1998). «*La aventura de los lugares de la memoria*». En: Cuesta Bustillo Josefina: «*Memoria e Historia*», Ed. Marcial Pons, Madrid,
- **Ricoeur, Paul**: (1999). *La lectura del Tiempo Pasado. Memoria y Olvido*. Arrecife.
- **Williams, Raymond** (2000): *Palabras clave Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- **Yerushalmi, Y. H.** (1989): *Reflexiones sobre el Olvido*. En: «*Usos del Olvido*». Ed. Nueva Visión SAIC,

CAPÍTULO III

La historia reciente/presente en clave pedagógica

Alicia Graciela Funes¹

«Este desplazamiento del acontecer hacia su huella y sus herederos provocó un verdadero retorno de la disciplina histórica sobre sí misma, dentro de lo que podríamos denominar círculo hermenéutico o viraje historiográfico...El historiador se interroga entonces sobre las diversas modalidades de producción y percepción del acontecimiento a partir de su trama textual. Gracias a la renovación historiográfica y memorativa los historiadores asumen el trabajo de duelo de un pasado en sí y hacen su aporte al esfuerzo reflexivo e interpretativo actual de las ciencias humanas» (F. Dosse, 1988)

1.

En los últimos años ha habido una interesante producción sobre la *historia presente/reciente* y no sólo emergió desde la academia de los historiadores, sino también desde el discurso político, la elaboración periodística y por ende esta presente en la opinión pública.

Los temas problemas que se abordan en esta parcela de historia, que al decir de Josefina Cuesta (2007) ya esta consolida, anclan en el espacio y en la historización de experiencia de lo coetáneo y desde allí cobra importancia la operatividad del concepto de generación para explicar el devenir de la vivencia y la memoria. Si buceamos en vivencias y experiencias en nuestro país nos interesa construir explicaciones para las historias *recientes/presentes* de la Argentina.

En ese devenir, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo político: contestatario en el caso de la vasta movilización política y social de las décadas del 60 y 70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001 y en ellos es donde cobra operatividad el concepto de generación.

¹ Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue

La noción de generación ofrece el doble sentido de la continuidad de una «misma» generación, a la que pertenecen conjuntamente seres de edades diferentes, y la de «sucesión de generaciones», en el sentido de reemplazo de una generación por otra. La generación entra en el campo histórico como *la de red de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores* e, inversamente, como la idea de «sucesión de generaciones». El de generación es uno de los conceptos que además de testimoniar «el vínculo de filiación, pone de relieve un doble vínculo: carnal y social». Ricoeur (2003) perfila otra dimensión, la más importante en clave pedagógica, ya que más allá del concepto biológico y del lazo de parentesco es entendida por Nora como «una formación histórica singular que ofrece la ocasión de poner en escena la historia de la memoria».

La red de contemporáneos, predecesores y sucesores de las décadas del 60/70, de 1976, 1989 y 2001, tienen presencia en las aulas de historia y con ellos quizás podamos construir concepciones de esa realidad como herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que ofrece el presente que vivimos.

Nuestra **clave pedagógica** central es apostar a que el conocimiento histórico presente/reciente² sea una aventura y una oportunidad para todos, que todos estemos invitados a participar de él, a construirlo y a conocer sus limitaciones.

2.

El conocimiento de la historia presente/reciente emerge con fuerza para responder a la problemática de *hacer memoria* en una sociedad sobre-informada, esta densidad del campo informativo provoca cambios radicales y también marcan carencias.

La falta de memoria es una de ellas, tenemos una percepción caleidoscópica de nuestro mundo presente, hay muchas cosas que nos llaman la atención, pero por poco tiempo porque otras nuevas empujan a las anteriores y las hacen desaparecer para ocupar las más recientes, el centro de la atención y así incesantemente. La sociedad de la información es una sociedad sin memoria, y, por lo tanto muy frágil (Heras, 1998). Según Barbero (2004) los medios de comunicación están dedicados a fabricar presentes, en este sentido construyen un presente «autista», esto significa que cree poder bastarse así mismo.

Mar Ferro (2003) en «la historia y las noticias sueltas» dice que estas, son cápsulas informativas o gacetillas que escapando a toda clasificación no ingresaban a la historia, ya que se referían a un no acontecimiento por excelencia³. Barthes las define «como

² Apuesta que se materializa en las investigaciones que desarrollamos en el marco de la Universidad Nacional del Comahue con la finalidad de construir teoría sobre la enseñanza de la historia reciente/presente. En el período 2002/2005 llevamos a cabo el Proyecto de Investigación *Estudiantes y Enseñanza. El caso de la Historia y la Geografía*, nuestro grupo de trabajo que se ocupó de la Historia investigó sobre la enseñanza de la historia reciente. En el 2006/2009 estamos desarrollando el Proyecto *reciente/presente en la enseñanza de la Historia*.

hechos sin contexto» «sin ambiente», que se comprenden por sí mismas y que no necesitan de conocimientos para ser inteligibles; «las noticias sueltas no tienen historia» (122). Los agentes que las difunden tienen la intencionalidad de crear emociones, afectos, tienen finalidades morales o religiosas.

Si las noticias sueltas son un síntoma, su significado varía en el tiempo y en las diferentes culturas. En el siglo XX, ya no aparecen como incidentes fortuitos, constituyen acontecimiento y son una necesidad de la historia, se conmemoran en los márgenes y encarnan el pasado y el presente de una comunidad que conserva su estructura.

«Producida y diseminada por la misma fuente la noticia suelta se confunde con la memoria social... En las sociedades globalmente informadas la noticia suelta se diluye al analizar el acontecimiento... y también crean acontecimientos... los medios de comunicación quieren hacer y escribir la historia simultáneamente» (128-129). Las noticias sueltas se constituyen en un objeto histórico privilegiado. «Como cosa reveladora señalan la crisis del tejido social, económico, político o del sistema de valores... su estudio pasa por la historia narrativa para desembocar en un análisis fino del tejido social constituido por representaciones colectivas» (129).

Para poder metabolizar las noticias sueltas y la sobre-información hay que construir un fuerte componente teórico que nos lleve de la «doxa a la episteme»⁴.

La opinión, la doxa, no puede ser separada de la acción práctica particular, por ello los fragmentos particulares del saber doxa no se relacionan entre ellos, sólo hay contactos eventuales y efímeros. La episteme por el contrario es siempre un saber en relación, su actitud es teórica y surge donde puede ser puesto en discusión el contenido del saber recibido; refutar y probar en la doxa remite a una situación, esas acciones en la episteme tienen sentido en un contexto completo (Heller; 1987).

En la episteme de las Ciencias Sociales hay una situación ambigua por el hecho de que tienen como objeto al mundo social y pretenden producir de él una representación científica donde cada uno de los especialistas está en concurrencia no solamente con los otros científicos, sino también con los otros profesionales de la producción simbólica (políticos, periodistas, escritores) y más ampliamente con todos los agentes sociales, que con fuerza simbólicas y éxitos muy desiguales trabajan para imponer su visión del mundo (Bourdieu, 1997).

En el caso de la historia reciente /presente la situación es altamente compleja por la cercanía con el universo social que conforma un obstáculo epistemológico por

³ Antes se definieron por el espacio que las separa de la normalidad instituida por el orden político, jurídico o religioso. La recepción de las mismas puede ser un divertimento valorado en algunas capas sociales y de manera más compleja le dan al receptor un sentimiento de superioridad, se siente atraído porque realiza sueños inconfesables: dramas de celos, actos de codicia, violencia sexual...

⁴ Ver Funes, A (coord.) (2004) *Ciencias Sociales, el gran desafío*. Educo (Editorial Universidad Nacional del Comahue)

excelencia (Bourdieu, 1999) y se impone la vigilancia epistemológica ya que la separación entre la opinión y el discurso científico es más imprecisa que en otros campos científicos. En este caso particular, la cercanía la constituyen *la de red de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores* que además de testimoniar el vínculo de filiación, pone de relieve un doble vínculo: carnal y social.

En las estructuras del saber actual y en el marco de las transformaciones sociales, tecnológicas y científicas que afectan los principios de explicación y construcción de la realidad social decimos que informarnos no necesariamente supone conocer, ni estar «actualizado» basta por sí mismo para comprender la actualidad que habitamos.

En este caso, la **clave pedagógica** es fundar conocimiento, pensar, en tanto acto de apropiación de la realidad social, de conciencia individual y colectiva y en este sentido la acción pedagógica tiene que pujar por la relevancia la educación, la docencia y en este caso en particular la enseñanza de historias recientes/presentes, como señala Gramsci (1985) es el comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un «conócete a ti mismo como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora, que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. No se puede tener una concepción críticamente coherente del mundo sin tener conocimiento de su historicidad, la propia concepción del mundo responde a ciertos problemas planteados por la realidad, que son bien determinados y originales en su actualidad».

3.

Ahora bien, como fundar conocimiento de historias recientes/presentes, que recaudos tener sobre todo pensando en la circulación y distribución del mismo en la jóvenes generaciones, en los *sucesores*.

Historiar el tiempo presente es pensar en una *historia viva* que tiene que ver con este tiempo y no es sólo una cuestión cronológica sino de lo que se trata es de *historiar la experiencia propia* (Aróstegui, 1998) y para ello podemos profundizar algunos núcleos temáticos que van constituyendo la argamasa de esa conceptualización que necesitamos para historiar la experiencia.

Una cuestión central es la *demandasocial* por el conocimiento del tiempo reciente. La atracción se genera a partir de la conmoción provocada por las catástrofes de los últimos tiempos que se despliegan en múltiples instancias de la vida comunitaria y la que responden no sólo los historiadores sino otros agentes sociales quienes con fuerzas simbólicas y éxitos muy desiguales trabajan para imponer su perspectiva de la época.

El interés por los acontecimientos recientes ha propiciado un diálogo inexcusable entre científicos sociales y políticos, periodistas, escritores; diálogo que reviste todas las fórmulas, desde la simbiosis al desprecio.

La necesidad, la importancia y el interés del diálogo entre los distintos profesionales sobre una época histórica tienen que ser precedidos de mutuos conocimientos y reconocimientos (Cuesta, 1998) ya que, estamos frente a una configuración cultural que amerita la concurrencia por el conocimiento.

Otra tesis importante en la consideración social de los sujetos es el desarrollo de los componentes de la *identidad*: experiencia, diferencia, alteridad.

La problemática de la identidad/es registró en los últimos años verdaderas explosiones discursivas tanto en el plano de la indagación conceptual como en el análisis de casos particulares.

La reconstrucción del concepto y de la práctica se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no se circunscriben solamente al discurso académico, tienen presencia también en los medios, en la publicidad y hasta en la conversación cotidiana porque en tiempos de cambios y en un mundo cada vez más deslocalizado se necesitan referencias y coordenadas identitarias como por ejemplo, la generacional.

Historiar la propia experiencia, es decir, hacer historia, construir historia de la que son protagonistas la red de los contemporáneos es otro punto nodal para fundar conocimiento. La historia reciente/presente gira siempre en torno a la *generación activa* en cada momento histórico reubicando los acontecimientos y protagonistas en el proceso histórico.

Hacer historia reciente/presente, entonces es, historiar las generaciones vivas, escribir e interpretar nuestra propia historia (Aróstegui, 1998) y necesita nueva instrumentación metodológica para abordar el lapso temporal vivido y coetáneo.

Referentes inmediatos son la *memoria colectiva* y la construcción del *acontecimiento*⁵ es decir, como se construyen y que efectos producen en la percepción del presente y en la construcción de imaginarios.

En el caso de la memoria, un tema central es como se configura y maneja el recuerdo, vale decir, el pasado evocado de manera individual o colectiva. A los historiadores les interesa la memoria desde dos perspectivas diferentes: como *fuentes históricas* para

⁵ Algunas consideraciones sobre «historia reciente y memoria» y sobre la construcción del acontecimiento he desarrollado en «Enseñar lo reciente, una historia escolar deseable». Ver también Cerda, C «Historia del presente y memoria» en Funes, A (comp.) (2004) *La historia dice Presente en el aula* Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue).

una crítica de la fidelidad del recuerdo y cómo *fenómeno histórico*, es decir, la historia social del recuerdo ya que la memoria es flexible y nos interesa entender cómo se y por quién se modela, así como los límites de su maleabilidad.

Las múltiples narrativas acerca del pasado reciente participan en combates simbólicos a los que se llaman «luchas por la memoria», esto es, distintos grupos sociales tienen lecturas y convicciones diferentes acerca de la historia, distintas «memorias», que confrontan explícita o implícitamente en diferentes escenarios; hay, además, unas memorias que predominan sobre otras, por ello muchas veces, las aproximaciones y las formas en las que se evoca el pasado doloroso se efectúan desde una perspectiva moral, que anula o dificulta la crítica. ¿Cómo revisar, por ejemplo, el discurso de las víctimas, con quienes nos sentimos solidarios? ¿Cómo proponer un discurso crítico acerca de un hecho que debe ser recordado de un modo determinado?. De algún modo, los historiadores, para cumplir con las reglas de su arte, construyen historias.

En la percepción del presente y en el imaginario cobra relevancia el empleo de la imagen y las representaciones simbólicas en la que se conjuga la mirada antropológica y las de las ciencias de la comunicación, por ello, el uso de las *fuentes* de información en soportes visuales, magnéticos, digitales es imprescindible. Memorias, acontecimientos, fuentes de información, percepciones, imaginarios constituyen desafíos a la construcción de narrativas en una historia fluente.

La **clave pedagógica** es escuchar las demandas de los *sucesores* e invitarlos a la aventura de *construcciones metodológicas* (Edelstein, 1996) en el aula de historia que posibiliten compartir vivencias, protagonismos, percepciones para hacer historia.

Queda claro que no se debe confundir la mera recopilación de testimonios, la crónica o los escritos de cualquier género en los que los coetáneos abordan su mundo, con hacer historias recientes/presentes.

4.

Las historias recientes/presentes se ocupan de estudiar como se reelaboran las percepciones del pasado y como se transmiten para conformar una cosmovisión colectiva, es claro que en las cosmovisiones que construimos respecto del mundo tienen un lugar significativo las representaciones respecto a la *temporalidad*.

En la segunda mitad del Siglo XX, el mundo ha cambiado muy rápido ingresando en una era de gran incertidumbre y desasosiego expresada en el nuevo desorden mundial. Esta pérdida de las certezas indujo en algunos círculos a instalar una concepción de temporalidad sostenida en un presente fugaz y efímero, al adelgazamiento del «espacio de la experiencia» y al progresivo desvanecimiento del «horizonte de expectativa» (Koselleck, 1993), de modo que el pasado ya no arroja luz sobre el presente, y el

futuro parece haber dejado la promesa cargada de contenidos, para devenir simplemente en amenaza.

Frente a esta situación, se hace necesario, pensar en claves históricas. La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta a repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad... categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes como procesos inacabados que aun continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas. Se trata de historizar el presente, de historizar la experiencia en un mundo que ha cambiado profundamente y para ello se necesita construir nuevas categorías y nuevos métodos.

Pensar en clave histórica y trabajar la temporalidad en el aula de historia se constituye en **clave pedagógica** ya que posibilita construir contranarrativas a la temporalidad dominante y estas no son más que otras cosmovisiones e imaginarios que reconocen: la riqueza de los múltiples espacios de experiencia, que los presentes tienen diferente longitud y que no es permitido imaginar futuros posibles. Esta misma función simbólica producto de la orientación de la acción, permite dar sentido a la acción individual y hace posible la construcción de sentidos compartidos, de significados culturales, de historicidad y de memoria (Rosa, 2004).

Así, las historias recientes/presentes al abordar acontecimientos truncados de futuro contribuyen a romper con el fatalismo causal (Dosse, 2003), modifican la relación con el pasado e inscriben la operación historiográfica en la duración, no limitan su objeto al instante y se registran en el tiempo de la discontinuidad. Lo reciente/presente es trabajado por quien tiene que historizarlo mediante un esfuerzo por aprender su presencia como ausencia, a la manera en que Michel de Certeau (1993) considero la operación historiográfica.

La búsqueda de esta historia es el sentido como rechazo a lo efímero, un sentido que ya no es un *telos* una continuidad preconstruida sino una reacción a la «acronía» contemporánea (Dosse, 2003) y por ello busca el espesor temporal y procura anclar en un presente vivido, como interpretación constante del pasado y con la incertidumbre de lo inacabado que por supuesto también colorea todo el pasado.

Los historiadores que se ocupan del pasado presente /reciente consideran posible aplicar el análisis histórico a situaciones sociales y políticas vigentes. Como es fácil inferir, esta perspectiva pone en un mismo plano, sincrónico, la cotidianidad de los historiadores y su objeto. De este modo, el problema de la subjetividad y el involucramiento de los investigadores son para los historiadores del tiempo presente un nudo problemático. Es una historia coetánea, es la objetivación de la memoria social del momento y representa la dialéctica inmediata futuro-pasado.

5.

Interesa apelar a la historia narrada ya que habilita subjetividades, sensaciones, emociones, detalles que otorgan significados y que invitan a construir sentidos propios. Hay entrecruzamiento de narraciones en las que las diferentes voces que se dejan escuchar, ello nos lleva a otra **clave pedagógica**, en el aula de historia es interesante la toma de conciencia del «discurso histórico». La narración histórica es siempre un relato de poder y resistencia, de estructuras y coyunturas, de lecturas del espacio tiempo en el que se hacen las interpretaciones. Hacer historia exige que siempre se dilucide la relación entablada entre el discurso del saber y el mundo social donde se inscribe. La disciplina es al mismo tiempo un lugar y una práctica, es una ciencia y una escritura. (Certeau 1993)

La historia que nos interesa tiene una doble dimensión que engloba a la vez la narración misma y la acción narrada. La narración constituye la mediación indispensable para hacer obra histórica y ligar así el espacio de experiencia con el horizonte de expectativa. En la historia, la antropología y la sociología encontramos la doble hermenéutica, es decir el doble proceso de traducción e interpretación (Dosse, 2003). La incertidumbre del objeto, las zonas fronterizas y los puntos límites; lo dicho y lo no dicho, lo percibido y lo no percibido, hace imposible el despliegue de causas simples y de la linealidad.

Nos interesan las narrativas como teoría de la interpretación que tienen un modelo semiológico con eje en el relato, la búsqueda apunta a la narración comprensiva para que adquiera valor de explicación.

En el carácter de la *trama histórica*⁶ no hay lugar a la distinción entre narración, comprensión y explicación. Lo que llamamos explicación casi no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensiva; explicar para el historiador quiere decir «mostrar el desarrollo de la trama, hacerlo comprender» (Ricoeur, 1995), en la trama la actividad de análisis aparece como un simple segmento en un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua a la comprensión experta a través de la explicación (Ricoeur, 2001).

La narración en el sentido operativo de la palabra es la acción que abre el relato al mundo, a la acción del mundo humano. Relatar es seguir una historia, es comprender una sucesión de acciones, pensamientos, sentimientos que presentan a la vez cierta dirección, pero también sorpresas; en toda historia relatada existe un nexo de continuidad lógica con un desenlace contingente y aceptable. La historia nunca es deducible ni predecible (2001: 166)

⁶ La historia -la historiografía- es un tipo de relato, un relato verdadero en comparación con los relatos míticos o con los relatos ficticios, como epopeyas, dramas, tragedias, novelas, novelas cortas, y por otra parte la historia se refiere a las acciones de los hombres en el pasado (Ricoeur 2001: 163)

La competencia para seguir un relato, constituye discurso histórico y el renacimiento del mismo pasa por el acontecimiento, es el renacer del acontecimiento significativo, unido a las estructuras que lo hay hecho posible, origen de innovación. (Dosse, 1988)

Entonces comprender no es esconderse en una ideología ni dar un apelativo cualquiera a lo que permanece oculto. Comprender es tener que encontrar en la misma información histórica aquello que la vuelve pensable (Certeau, 1993).

La historiografía se mueve constantemente junto con la historia que estudia y con el lugar histórico donde se elabora, la búsqueda de «lo que debió pasar» para que se produzcan los hechos que pueden comprobarse, exige una reflexión de lo «que debe pasar hoy».

Hay métodos distintos utilizados en dos sectores: uno, ideológico y literario y refiere a los sistemas de pensamiento; otro sociológico y refiere a las prácticas. Ambos -las prácticas y las ideologías- se articulan en un caso particular. Los modelos sociológicos o ideológicos tienden a definir una nueva ortodoxia, son necesarios porque determinan un proceso de investigación y de inteligibilidad de la historia. El historiador se fija espontáneamente como trabajo de determinación lo que un sector determinado le enseña acerca de la sociedad y para comprender es necesario preguntarle a los fenómenos, es entender como representación de la sociedad aquello que desde su punto de vista fundamenta a la sociedad. «De ellos a nosotros, el significativo y el significado se han enrocado» (Certeau, 1993: 145). Hay diferentes sistemas de interpretación o tipos históricos de la inteligibilidad, ya que el problema es la relación entre el sentido vivido y el hecho encontrado, el historiador no puede contentarse con describir el hecho, existe entre el significativo y el significado una relación histórica entre los modos según los cuales funcionan los hechos y distinguir los ordenes que determinan los nuevos usos de hechos y por consiguiente las significaciones sucesivas. (148).

Toda historiografía combina dos elementos aparentemente contradictorios: la singularidad de un nombre propio y la pluralidad de sistemas de desarrollo, es una pluralidad en los niveles, los métodos y los materiales de análisis.

Lo histórico se presenta como una dialéctica entre una estructura lógico abstracta y lo real, movimiento que va de la estructura a la coyuntura y a la inversa, con tal de reconstruir una trama inteligible. La jerarquía causal a construir debe hacerse evitando dos escollos: el de la generalización teórica abstracta desconectada de lo real, y el de la descripción de casos singulares. Al contrario la historia debe llevar a cabo un constante movimiento de vaivén desde lo factual al cuadro conceptual y desde el cuadro conceptual a lo factual, su síntesis es la investigación del sistema de causalidades.

«Los procedimientos explicativos de la historia continúan solidamente anclados en la lógica de la imputación causal singular, es decir el modelo de comprensión que en la vida cotidiana o en la ficción, permite dar cuenta de las decisiones y de las acciones de los individuos» (Chartier, 1990). La historicidad común al conjunto de las ciencias sociales, reconoce un régimen de cientificidad particular en el cual el trabajo de la interpretación esta constantemente asociado a la construcción del objeto. (Revel, 1996)

Por otro lado, el historiador declara que sus relatos y explicaciones son ciertos. Lo que da lugar al argumento o justificación de su trabajo, el historiador interpreta el pasado presente/reciente, es decir, necesariamente ve el pasado desde una perspectiva del presente, ésta impregna todo lo que el historiador escribe puesto que el interés por el significado presente es dominante, el historiador deja de ser simplemente un historiador para ser también un crítico social o intelectual. Aquí, también, el relato histórico podría cesar de ser principalmente una narración de existentes y acontecimientos pasados ya que en las mejores historias los relatos y las explicaciones presuponen una perspectiva interpretativa.

Así, los historiadores tienen a su cargo la tarea social de hacer interpretaciones plausibles de la realidad social que todos encontramos útiles no solo individual sino también colectivamente. (Wallerstein, 2005)

Ahora bien cual es una interpretación plausible, o cuales son las preguntas filosóficas y políticas fundamentales para saber como funciona la historia en la Argentina presente/reciente, quizás la **clave pedagógica** en este caso sea hacer preguntas, preguntar-nos para «reconstruir la Argentina» a la luz del utillaje conceptual para participar en el germen constructivo de lo que será el futuro.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARÓSTEGUI, J (1997) «Tiempo contemporáneo y tiempo presente una reconsideración necesaria» en Díaz BARRADO, M. *Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología*. Salamanca. ICE Universidad de Extremadura.
- BARBERO, M. «Medios: Olvidos y desmemorias» Internet cholonautas. Edu.pe 2004
- BOURDIEU, P. (1997) *Los usos sociales de la ciencia*. Bs. As. N. Visión
- _____ (1999) *Intelectuales, política y poder* Bs. As. EUDEBA
- CUESTA BUSTILLO, J (1998) «Historia del presente y periodismo» en Díaz BARRADO, M. *Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología*. Salamanca. ICE Universidad de Extremadura.
- _____ (2007) «Memorias comparadas de la dictadura, en las transiciones y democracias de Argentina y Chile.» En *VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. UNSALTA.
- DE LAS HERAS, A (1998) «Principios de la Historia del Tiempo Presente» en Díaz BARRADO, M. *Historia del Tiempo Presente. Teoría y metodología*. Salamanca. ICE Universidad de Extremadura.
- De CERTEAU, M (1993) *La escritura de la historia* Universidad iberoamericana. Departamento de Historia
- DOSSE, F (1998) *La historia en migajas* Valencia Ed. Magnanin.
- _____ (2003) *La historia. Conceptos y escrituras* Buenos Aires. Nueva Visión
- EDELSTEIN, G (1996) «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo». en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- FERRO, M (2003) *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX*. México. Siglo XXI
- GRAMSCI A. (1985) *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Premia Editora.
- HELLER, A (1987) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península
- REVEL, J (1996) *Historia y Ciencias Sociales: una confrontación inestable*. En *Estudios Sociales N° 10*. Santa Fé. Argentina
- _____ (1996) *Microanálisis y construcción de lo social*. En *Entrepasados Revista de Historia N° 10*
- RICOEUR, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido* Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1995) *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico* México. Siglo Veintiuno
- _____ (2001) *Del texto a la acción*. México. Ed. F.C. E.
- ROSA RIVERO, A (2004) «Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía» CARRETERO, M; VOSS, J (Comp.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Madrid. Amorrortu

III- Protesta y nuevos movimientos sociales en la patagonia de los '90

Fabiana Marcela ERTOLA

- A.- Fundamentación del tema.
- B.- Selección de Contenidos.
- C.- Secuencias de Contenidos.
- D.- Desarrollo de la Propuesta.
- E.- Bibliografía.

A

Fundamentación
del tema

Durante la última década del siglo XX en nuestro país se profundizan y operan de manera veloz y radical una serie de transformaciones estructurales que en el nivel macroeconómico se relacionan con dos procesos históricos que constituyen el contexto en el que trabajaremos la presente propuesta. Estos procesos se corresponden imbricadamente con la crisis del régimen de acumulación capitalista a nivel mundial y nacional y la desarticulación, en nuestro país, de lo que se da en llamar la matriz estadocéntrica. (Cavarozzi: 1997)

Desde el punto de vista social los procesos de exclusión se transformaron en cartografías dramáticas a lo largo y ancho del país. La des-ciudadanía económica y social produjo empobrecimientos y precarizaciones múltiples que abarcaron todas las dimensiones de vida de las inmensas mayorías sociales lesionando severamente aspectos sustanciales de la condicionada reconstrucción de la democracia post-dictatorial argentina.

A la par, la concentración de la riqueza expuesta en un escenograma de la opulencia, mostró el ascenso inescrupuloso de nuevas y múltiples fracciones burguesas, algunas de las cuales se convirtieron en una verdadera elite transnacionalizada.¹

En este marco de imágenes dantescas, los escenarios regionales del interior de nuestro país y sus configuraciones locales no sólo no quedaron fuera de las nuevas articulaciones coaccionadas sino que -por el contrario- sumaron a las debilidades y despojos históricos e intrínsecos del capitalismo periférico en sus «subsistemas» nuevas relaciones socio-espaciales ahora más frágiles, fragmentadas y globalizadas.

¹ Como sostiene Maristela Svampa (2006) sobrevolando el paisaje megarbano de Bs As: «La polarización social y los altos niveles de exclusión fueron acompañados por un cambio en el patrón socioespacial, con una acentuación de la segregación. Se fueron multiplicando las villas y asentamientos, al tiempo que surgieron nuevas formas de autosegregación urbana, ilustrada por los *countries* y barrios privados» cuestión que encuentra una expresión hiperbólica en ciertas regiones, como el conurbano bonaerense, donde estas nuevas manchas urbanas, verdaderos nichos de riqueza, se incrustan en zonas donde también se expande la extrema pobreza. Resulta interesante la expresión de la autora respecto a la modalidad de incrustación pues su singularidad en la patagonia se expresa en la propiedad privada de inmensas extensiones de tierra de incalculable valor ecológico patrimonial por parte de magnates extranjeros que atesoran verdaderos oasis principescos cuasi-fortificados y autosuficientes y amplia en apartado.

Sin embargo no se tratará aquí de trabajar solamente la embestida de los grandes grupos oligopólicos y su articulación con las políticas de Estado en la década que nos concierne, sino particularmente la protesta social, las resistencias a la reestructuración neoliberal.

Se propone de tal manera abordar las formas recientes de beligerancia (Auyero:2002:187) que dieron origen a nuevos sujetos sociales y políticos, nuevos repertorios de confrontación y colocación de la demanda, nuevos ritos y símbolos que, emergentes de la conflictiva social, modificaron -entre otras cuestiones- la geografía de la protesta y fueron configurando identidades y fenómenos inéditos en nuestro país.

Estos nuevos movimientos sociales (NMS) -tal como fueron denominados- comenzaron a adquirir así una fuerte presencia en el espacio público expresando singularmente su protesta. Sus formas de organización se fueron derivando en construcciones independientes de las organizaciones sindicales rebasadas.

Así es que intentaremos poner en consideración algunos de aquellos que cobraron forma en la historia reciente de la región patagónica.

¿Por qué se sugiere este recorte como parte de una posible construcción metodológica para el nivel medio? En principio porque creemos que la enseñanza de historias recientes/presentes posibilita a nuestros estudiantes establecer relaciones con sus propias experiencias de vida y aquellas sociales circundantes, que generan aprendizajes significativos mediante metodologías activas de aproximación al conocimiento de la realidad histórico-social. Ello significa interpelar e interpretar las múltiples informaciones fragmentadas y parceladas de su entorno socio-cultural.

En segundo lugar porque consideramos que uno de los sentidos fundamentales de la enseñanza de la Historia tiene que ver con su aporte en la formación de ciudadanías e identidades sociales. Los recorridos que pueden advertirse en las dinámicas de conformación de estos nuevos movimientos emergentes constituyen en sí mismas verdaderas experiencias colectivas vivas de acción en la defensa y/o puja por diversidad de derechos: los de la fuente de trabajo, los de la defensa de bienes y espacios públicos comunes, los de la protección y conservación del medio ambiente, los de la salvaguarda y/o construcción de identidades socio-culturales diversas, etc

En tercer lugar porque creemos que los NMS «constituyen un excelente escenario para estudiar las formas en que estallan oposiciones y dicotomías como público/privado, local/global, regional/internacional» ya que «se trata de fenómenos que

requieren otro corpus documental y teórico que de cuenta de ellos y que permita establecer cruces interdisciplinarios» (Fernández - Dalla Corte: 2001:227)

Y por último porque frente a los enormes cambios vividos en nuestra sociedad y el mundo respecto de la crisis que han sufrido los «movimientos sociales omnicomprendidos» (Fernández-Dalla Corte: 2001:229), las mediaciones políticas y las «viejas» formas asociativas de integración vertical con el Estado Nacional - partidarias y sindicales- resulta fundamental que los jóvenes puedan aproximarse a la comprensión de una emergente narrativa política basada en principios y valores mas bien horizontales de construcción, de permanencia deliberativa asamblearia y sostenidos por una cierta filosofía «autonomista» (Svampa: 2006) con articulaciones de tipo reticular y anclaje territorial que dan cuenta de por sí del *cambio de época* al que estamos asistiendo para poder explicar -como sostiene García Delgado- las formas de conflictividad del posindustrialismo y en Argentina en particular, la *nueva cuestión social*. Constituyen historias y memorias en diálogo «desde abajo» para repensar críticamente la permanente y dinámica construcción de la democracia argentina.

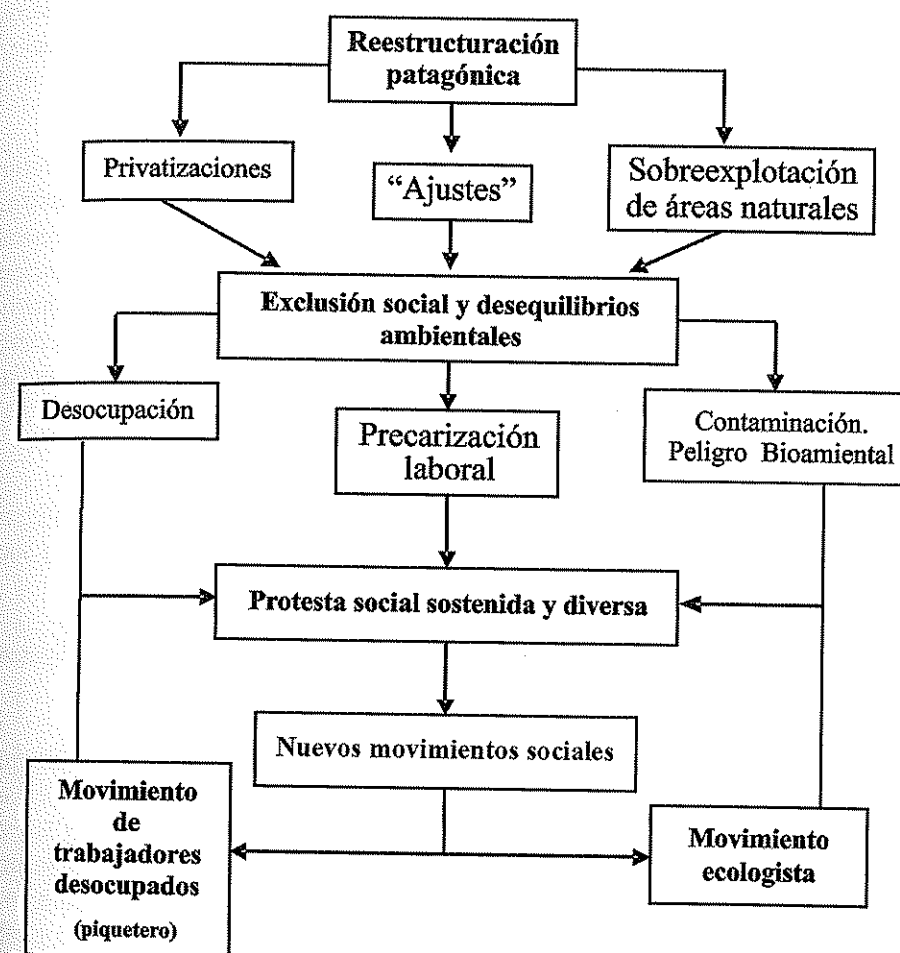
Asimismo dar cuenta de las razones que se considerarían valiosas, para la temática seleccionada, nos permite pensar en las finalidades relevantes que pueden sostenerla dentro de nuestra construcción metodológica. ¿Para qué enseñar estos procesos recientes seleccionados?

Y es en este sentido que creemos que favorecer en nuestros alumnos la construcción de valores democráticos que cuestionen la desigualdad social y les permita comprender y justipreciar la importancia de las construcciones sociales colectivas y las formas deliberativo-consensuadas de organización, así como la adhesión consciente y elegida de la defensa de la dignidad humana en todos sus aspectos, constituyen tres poderosos fines para su abordaje en la Argentina de los contextos del capitalismo globalizante.

De tal manera, delineados ya razones y sentidos, comenzaremos a abordar en los próximos dos subtitulados algunos aspectos sintéticos de los contenidos de la propuesta. Por un lado, haciendo eje en las principales transformaciones económico-sociales del escenario patagónico reciente, en un guión apretado pero puntual de la cuestión, y por el otro sobre las protestas y algunos de los movimientos sociales emergentes de la década en la región a modo de análisis de casos locales. Hablamos del movimiento de trabajadores desocupados (piquetero) y del movimiento ecologista.

B

Selección de contenidos



La reestructuración sureña

En principio y para dar ingreso a la mirada regional, vale señalar la histórica e inmensa heterogeneidad que caracteriza al espacio patagónico actual en el que pueden distinguirse claramente «áreas de desarrollo concentrado y grandes espacios

relativamente vacíos que revelan en algunos casos un importante estancamiento económico y sufren en consecuencia un acentuado proceso de despoblamiento especialmente en las zonas rurales» (Bandieri: 2005:27)

Siendo la patagonia casi la mitad del territorio nacional paradójicamente concentra menos del 5% de su población. Asimismo posee el 80% del petróleo y gas natural del país y una enorme capacidad para fundar nuevas y alternativas formas de energía. Cuenta con inmensas cantidades de tierras productivas y enormes posibilidades que le permiten generar recursos hidroeléctricos².

Los componentes dominantes que fueron organizando históricamente su territorio se centraron en dos formas básicas de aprovechamiento: la explotación extensiva de recursos naturales y la formación de enclaves; en ambos casos vinculados a economías extra-patagónicas sin articulación con mercados internos de industrialización y consumo. Su organización segmentada se expresó en áreas y circuitos productivos marcadamente diferenciados y desconectados que evidenciaron en su territorio: centros urbanos administrativos, enclaves mineros y pesqueros, complejos industriales promovidos, complejos turísticos, explotaciones ovino-ganaderas y forestales extensivas y por último áreas agrícolas especializadas (Salvia:1999: 9).

La modalidad de *enclave especializado e independiente* por parte de los diferentes sistemas productivos constituye el *factor clave* de la segmentación territorial y socio-ocupacional del escenario patagónico (Salvia: 1999:10)

Durante los '90, los subsistemas regionales sureños sufrieron algunas de las siguientes transformaciones:

- La explotación ovino-ganadera entró en crisis y reestructuración: el uso irracional del suelo, el avance de procesos de desertificación, la caída de la demanda internacional, la parcelación antieconómica de las grandes estancias y las crisis financieras y ajustes de las provincias, condujeron a la actividad a un punto de inflexión. Gran cantidad de pequeños y medianos productores quebraron sin acceder a ningún tipo de ayuda económica. Se cerraron y vaciaron establecimientos y disminuyeron abruptamente los empleos rurales. (Salvia:1999)
- Paralelamente durante la década se inicia un nuevo proceso de venta, concentración y extranjerización de tierras fértiles en grandes estancias a cargo de sociedades anónimas y capitales multinacionales. Ej: Perez-Compagnon,

² «Debe saberse que los recursos hídricos continentales de la Patagonia rondan los 230.000 km² de cuencas de vertiente atlántica. De 300 lagos existentes 99 (33%) vierten sus aguas en el Atlántico, en tanto que 111 (37%) lo hacen en el Pacífico. Otros 90 (30%) son cuencas cerradas de la meseta patagónica y esto sin contar las reservas subterráneas. A ello deberían agregarse los 4.000 km² de superficie del área de hielos continentales y glaciares. En síntesis la región cuenta con una de las reservas de agua dulce más importantes del planeta» (Bandieri: 2005:368-69).

Benetton, etc. En este último caso es de hacer notar que la firma italiana logra concentrar 1.000.000 de hectáreas convirtiéndose en el mayor propietario privado de tierras en la Argentina cuya productividad además la hacen estar en una de las cinco mas rentables del país (Sánchez: 2006)³

- Las empresas públicas y enclaves mineros estatales se privatizaron (hidrocarburos, hierro, gas, hidroelectricidad, carbón) Y.P.F., Y.C.F., Gas del Estado, Hidronor, el cierre de HIPASAN entre otras.
- En el caso de la explotación de hidrocarburos implicó la transferencia de un negocio altamente rentable y en expansión, a favor de unos pocos grupos económicos (Salvia:1999)
- Sobrevino el agotamiento y fin del desarrollo industrial protegido de las áreas: electrónica (Ushuaia-Rio Grande) textil (Trelew) y frigorífico, químico y metalúrgico (Puerto Madryn) En los tres casos la reforma fiscal y la apertura de la economía significaron los cierres de los establecimientos y reconversión de actividades (Salvia: 1999).
- Se incrementó la explotación del recurso itícola de los puertos costeros -con mayor protagonismo del sector privado-, la forestal en bosques, y la utilidad aurífera sobrepasando límites de equilibrio y cuidado ambiental.

Los nuevos «Dueños de las Tierras Patagónicas»

- Douglas Tompkins**: el mayor propietario privado de recursos naturales de la patagonia chilena, dueño de 630.000 hectáreas en el país oriental y 370.000 en territorio argentino suma que posee también una parte en el acuífero Paraná.
- Joseph Lewis**: dueño de 14.000 hectáreas a 30 Km de la localidad de El Bolsón: Lago Escondido territorio que domina la cuenca del río Azul.
- Ted Turner**: poseedor de casi 50.000 has en distintas zonas de las provincias de Neuquén y Tierra del Fuego.
- Ward Lay**: propietario del rancho Alicurá y accionista de la empresa vitivinícola de exportación Ruttini en la provincia de Mendoza.
- Huber Gosse** (Grupo Burco) depositario de Arellano -primer country privado en S. C. de Bariloche- y dueño de 11.000 has en el Valle Encantado

³ Resulta importante recordar que la conformación de latifundios de origen nacional y extranjero en patagonia no es el resultado de un proceso de singularidad reciente. Poseyendo un hilo de fuerte continuidad con un pasado que se inicia en los finales del siglo XIX y se continúa durante todo el siglo XX, su reorganización actual se realiza sobre la base de la dinámica de la privatización de las tierras públicas enajenadas a los pueblos originarios tras la conquista militar del territorio y la inexistencia histórica de leyes que limiten -de alguna manera- las superficies de compra. Sin embargo en este sentido es necesario señalar que los grandes magnates extranjeros -«dueños del mundo global»- que aparecen en la escena de los '90 concentrando inmensas extensiones sureñas lo hacen con diversidad de fines: apropiación de bellezas naturales y lugares paradisíacos para el disfrute personal, propósitos estratégicos ocultos o difusos, explotación de centros turísticos, inversión en áreas no contaminadas, etc además de la tradicional explotación ovino-ganadera como es el caso del Emporio Benetton. Los nombres mas importantes resultan conocidos pero vale la pena listarlos. Según una investigación del periodista González Sánchez (2007) estos son: ver cuadro. Si bien la lista sigue incluso con nuevos propietarios de origen nacional -como es el caso de Marcelo Tinelli- lo que queda claro es que esta *migración de nuevo tipo* -princesca y hujuriosa- que reproduce el viejo despojo del siglo XIX sobre las comunidades sobrevivientes de nuestros pueblos originarios, indudablemente obedece a intencionalidades de apetencias estratégicas.

Por último se ha de significar que todas las operaciones descriptas se produjeron en la etapa que estamos trabajando y bajo la constante invitación pública del presidente Carlos Menem en complicidad y contubernio de multiplicidad de funcionarios provinciales y municipales aumentando las ganancias también de un conjunto de inmobiliarias que se dedicaron a entusiasmar las compras.

En este último caso es de señalar la presencia en la región cordillerana desde el norte hasta el sur del país de una importante cantidad de mineras. Para el caso patagónico algunas de ellas son: Minera Mincorp S.A. (en el cerro la Vanguardia-Santa Cruz) Tenke Mining (yacimiento Alto Rico- Santa Cruz.) Meridian Gold (Esquel-Chubut) Aquiline Argentina S.A. y Barrick (Jaccobacci/Los Menucos-Rio Negro), etc.

Las resistencias en la patagonia

Resulta sumamente importante señalar que dentro de la órbita de la gestación de los NMS en nuestro país, tanto el de desocupados (piqueteros) como el ecologista, encuentran en la patagonia sus primeras expresiones.

En efecto, en el primer caso son las puebladas de Cutral-Co y Plaza Huincul de los años '96 y '97 las que fueron configurando y otorgando una identidad colectiva y una forma de colocación de la demanda social (el corte de ruta) que luego se fue replicando a lo largo y ancho del país hasta nacionalizarse y diversificarse en múltiples corrientes.

En el caso del movimiento ecologista resulta interesante también destacar que sus primeras acciones en la región datan de los años '80 y a partir del rechazo a la ejecución de proyectos que tuvieron su elucubración en la última dictadura militar argentina, para luego cobrar desarrollo, amplitud y extensión en los '90 particularmente en el marco de las políticas de la gestión de María Julia Alzogaray en la secretaría de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable a partir de 1995.

Si bien podría decirse que la resistencia social en el escenario patagónico fue diversa, frágil y tan fragmentada como su territorio, también puede sostenerse con contundencia que sus repercusiones e implicancias fueron enormes en el desarrollo de las dinámicas sociales que sobrevinieron luego y hasta nuestros días.

Resulta imposible aquí realizar un detalle cronológico del desarrollo de los hechos claves que fueron configurando la conflictividad sureña de la etapa, pero bástense nombrar las resistencias y represiones sufridas en Tierra del Fuego y la primera y segunda pueblada de Cutral-Co⁴ para advertir su trascendencia fundacional. Son estos acontecimientos pues, los que comienzan efectivamente a hacer visibles *los costos sociales del nuevo orden y a gestar oposición a él*.

Por último no es menor comprender que en la patagonia, algunas localidades como Río Turbio o Sierra Grande vieron prácticamente eliminadas sus posibilidades de subsistencia (Bandieri: 367) implicando, -como en el caso de Sierra Grande- su

⁴ La represión desatada en torno a la lucha por el no desmantelamiento del complejo industrial, metalúrgico y electrónico de Tierra del Fuego provocó la muerte de Víctor Choque en abril de 1995 y desencadenó la primera respuesta sindical contra el gobierno nacional; dos años después en Cutral-Co pierde la vida Teresa Rodríguez en el marco de una protesta que encontró al movimiento de desocupados y a los docentes en el centro de la escuela.

conversión en «pueblo fantasma» y la migración de casi la totalidad de su población a otros centros urbanos (Salvia:1999).

Secuencias de contenidos

El movimiento de trabajadores desocupados (piquetero)

El movimiento de trabajadores desocupados, también conocido como movimiento piquetero, emerge a mediados de los años '90 a partir de la segunda presidencia de Carlos Menem (1995-1999) y desarrolla una vertiginosa autonomía durante el gobierno de Fernando De la Rúa constituyéndose en este período en un verdadero movimiento social organizado (1999-2001). Durante el 2002 fueron protagonistas de grandes movilizaciones, confirmando de esta manera su centralidad en el escenario político argentino, tanto durante el gobierno provisional de Eduardo Duhalde, como bajo la gestión de Néstor Kirchner (Svampa: 2004). Su incidencia en el actual escenario de Cristina Fernández no ha dejado de ser importante.⁵

Sus primeras manifestaciones son en localidades del interior del país, particularmente aquellas que fueron centros de industria petrolera privatizada y reestructurada, tales como Cutral-Co en Neuquén, Tartagal-Gral Mosconi en Salta y en localidades que fueron nudos ferroviarios como Cruz del Eje en Córdoba, entre otros. (Bergel: 2003)

En el caso de Neuquén la privatización de la empresa YPF en el área de Cutral-Co-Plaza Huincul a 100 Km. de la capital provincial provoca un movimiento de protesta que se explica, según Favaro-Bucciarelli-Iuorno⁶, en dos tramos temporales.

La primera pueblada en 1996 emerge luego de la ruptura del gobernador de la provincia Felipe Sapag con la empresa de fertilizantes canadiense Agrium que potencialmente iba a instalar una planta de producción en la zona generando de tal manera una parcial reabsorción de trabajadores desocupados⁷ provenientes de la privatización de YPF, 5.000 personas en una localidad de 55.000 habitantes, en 1996. El reclamo se centra en la demanda de puestos de trabajo y la instalación de la fábrica para paliar la situación de pueblo fantasma a la que los sometió el fin de la empresa pública petrolera y su

⁵ Si bien esto es claramente visible deben observarse a partir del año 2002/03 una serie de cambios que acentuaron la fragmentación del movimiento y articularon modificaciones en torno a su relación con el Estado a partir de diversas acciones de cooptación, negociación y dosis importantes de represión (Svampa:2004)

⁶ Políticas de ajuste, protestas y resistencias. Las puebladas cutralquenses en Favaro, Orieta (Edit) Neuquén la construcción de un orden estatal, Cepyc: Unco- Neuquén, 1999

⁷ Los autores destacan que solo serían unos 2.150 puestos de trabajo. 2000 en la etapa de construcción de la planta y luego solo 150 permanentes para la producción.

función social (proveeduría, talleres, hospital, servicios eléctricos y traslados, etc). El accionar comienza con barricadas de neumáticos encendidos y 5.000 personas que sitian ambas localidades. La prensa local comienza a llamarlos piqueteros⁸. El movimiento estaba formado fundamentalmente por jóvenes pobladores que expresaban a un grupo heterogéneo de trabajadores (empleados de la construcción, docentes, cuentapropistas, etc) contando a demás con el apoyo de varias asociaciones sociales intermedias y comerciantes.

Sin solución fehaciente, la protesta permaneció latente sobre la base de la manipulación política de la pueblada por el gobernador Felipe Sapag quien «atendió la demanda» con subsidios para 1.000 familias y una comisión de representantes que analizaba el traspaso de un yacimiento de gas marginal para usufructo de la provincia y nuevo proyecto potencial de fuentes de trabajo.

En marzo de 1997 estalla la huelga docente en Neuquén que da lugar a la segunda pueblada y desplaza nuevamente el conflicto a las localidades petroleras. Surgen así los fogoneros -diferenciándose de los primeros piqueteros -que en apoyo a los docentes cortan la ruta sobre Cutral-Co. En una nueva represión de la gendarmería nacional muere Teresa Rodríguez, provincializándose un conflicto que llega al escenario nacional.

Se realizan innumerables asambleas y se presenta una extensa demanda que se acompaña con exigencias de corto, mediano y largo plazo. La intervención del secretario general de la presidencia y en una actitud manipuladora de las demandas, desarticula la protesta y el corte de ruta se levanta.

Por último es necesario plantear que a la hora de analizar su composición, sentidos de acción y estructuración, estos movimientos sociales heterogéneos, constituyeron espacios de articulación en medio del desarraigo social que permitió la creación de lazos asociativos y un tejido de sostén frente a un Estado en retirada (Berger: 2003). Si bien sus demandas no hallan sus fundamentos en definiciones ideológicas y pretensiones político-estratégicas, pueden caracterizarse como movimientos de alta combatividad, de defensa de una cultura del trabajo y con sentidos localistas de acción.

El movimiento ecologista

Según Fernández-Dalla Corte, la ecología surge como disciplina en 1930 y fue condición de emergencia del ecologismo de los años '70, corriente que supo plantear

⁸ Si bien hay dos versiones sobre las que se fue construyendo la identidad del movimiento la más probable remite al nombre que toman los caminos abiertos por las empresas petroleras con señalizaciones denominadas piquetes.

la constitución de un campo híbrido de conocimientos entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, dando cuenta también del delicado equilibrio-límite de los sistemas ambientales.

La organización de colectivos sociales en torno a la defensa del medio ambiente se fue hallando en relación directa a la amenaza de desequilibrios ecológicos y la conciencia de finitud de los recursos naturales. En nuestro país comenzaron a hacerse claramente visibles a partir de la recuperación de la democracia con cierta influencia de los movimientos verdes europeos.

En la patagonia y desde 1981 se fueron registrando en distintas localidades y parajes conflictos de diversidad de dimensiones⁹. En este apartado la idea será dar cuenta -muy sintética y a modo de caso- de dos de ellos.

La protesta social contra el basurero nuclear de Gastre (CHUBUT)

En 1986 comenzó a estudiarse la posibilidad concreta de instalar un repositorio o «basurero nuclear» en una zona de meseta cerca de Gastre -pequeña localidad del centro-norte chubutense- que aparentemente ofrecía un afloramiento granítico de alta impermeabilidad.

El proyecto tenía sus orígenes en el Plan Nuclear Argentino desarrollado durante la Dictadura Militar 76-83. Dicho programa preveía la construcción de 6 centrales nucleares junto al control de todo el ciclo del combustible incluido el destino final de sus desechos radiactivos. A partir del mismo, la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) desde 1980 inicia los estudios preliminares para construir el primer basurero nuclear del mundo.

Al confirmarse las intenciones del inicio de los estudios de pre-factibilidad mediante declaraciones de distintos miembros de la CNEA, la población comienza a reaccionar. En octubre de 1986 se organiza un manifiesto público en Trelew rechazando la decisión. A partir de allí el debate público cobra vuelo encabezando una de las resistencias más largas en conflictos ambientales que se conozca hasta el momento en nuestro país¹⁰.

La protesta se motoriza con el apoyo de todas las organizaciones ambientalistas de la región -junto al RENACE como articulación nacional- logrando movilizar a una importante cantidad de personas de distintas localidades de toda la Patagonia que -en

⁹ Una recopilación de los mismos -14 conflictos- se encuentra desarrollada en La patagonia de pie. Ecología vs Negociados una edición de corte ecologista que sintetiza la acción de más de 12 organizaciones de la región en los últimos 20 años.
¹⁰ No resulta menor tomar este caso como verdadero antecedente de las actuales luchas ecologistas del litoral contra la instalación de las papeleras sobre el Río Uruguay que desencadenaron un conflicto binacional que ya lleva 3 años de existencia.

noviembre de 1986- marchó a Gastre para oponerse al proyecto. Este se detiene. A la par va surgiendo la conformación de una ONG, el MACH (Movimiento antinuclear del Chubut) que resultó ser la más antigua de la patagonia austral.

Diez años después, la comisión de Energía de la Cámara de Diputados del Parlamento retoma el tema y aprueba el proyecto del basurero atómico. La población de Trelew vuelve a las calles. Movilizaciones que se replican en otras localidades de la provincia logran la organización de una nueva marcha multitudinaria a Gastre. Asisten casi 2000 personas provenientes de diferentes puntos de la patagonia. Paralelamente en el resto de las localidades chubutenses se alzan decenas de manifestaciones nutridas especialmente por jóvenes. El gobierno menemista aparenta desestimar la intención y comienzan a circular versiones de modificación del proyecto y su marco regulatorio. El hecho cobra relevancia nacional e internacional, particularmente en Chile.

El plan nuevamente se detiene, aunque no su polémica, pues no es menor recordar que la Argentina deberá decidir en algún momento qué hacer con sus propios desechos nucleares cuya mayoría se encuentran depositados en piletas refrigeradas en dependencias de la CNEA de la localidad de Ezeiza (Buenos Aires) y en medio de una zona habitada por 15.000.000 de habitantes (Blanco-Mendez: 2006). Las organizaciones ecologistas se mantienen alertas.

La resistencia al Proyecto Segunda Angostura (BARILOCHE, RIO NEGRO)

El conflicto se inicia en enero 1995 cuando se retoma un antiguo plan tendiente a construir un proyecto hidroeléctrico en las cercanías de un paradisíaco tramo del Río Limay. El propósito preveía la creación de un embalse artificial que además afectaría la cuenca del lago Nahuel Huapi junto a su equilibrio climático y ecológico. El Proyecto se conoció con el nombre de Segunda Angostura.

Luego de que la información comenzara a instalarse en los medios de comunicación local se conforma un grupo vecinal de investigación sobre el tema y se realizan varias asambleas, un petitorio de recolección de firmas, un recurso de amparo y la elaboración de un anteproyecto de ley para que la Legislatura de Río Negro declarara la zona «Área Natural Protegida».

Al calor de las acciones surge el grupo ambientalista «Comunidad de la Cuenca del Nahuel Huapi» (actual Comunidad del Limay) que comienza a preparar una movilización para octubre de ese mismo año. Cinco mil personas en un simbólico abrazo frente a la desembocadura del Río Limay se hicieron presentes oponiéndose al plan.

Al igual que el proyecto anterior este también pareciera haberse detenido aunque la Secretaría de Energía no hizo abandono total del mismo. No obstante, puede decirse a

favor del proceso de lucha que la Legislatura de la provincia, declaró la zona como Área Protegida según Ley 2946 en 1996.

D

Desarrollo de la propuesta

El trabajo sobre la enseñanza de la historia reciente/presente suele despertar un fuerte interés en los estudiantes. Esto es así porque su abordaje les permite dialogar con un territorio de ideas, representaciones y significados organizados a partir de la transmisión intergeneracional de experiencias y un mundo comunicativo circundante que no sólo posee cargas informativas sino también afectivas e identitarias.

Sin embargo sabemos que esto no basta. Finalidades direccionadas, selección de contenidos y estrategias de trabajo, materiales e intervenciones docentes son necesarias para que dicha potencialidad e interés cobren vuelo permitiendo que nuestros alumnos construyan la «distancia» necesaria y la mirada problematizadora que los habilita a *conocer*.

Al mismo tiempo compartimos la idea de que nada puede reemplazar la dinámica compleja de una construcción metodológica formulada por cada docente -siempre única y singular-. Es por ello que la presente propuesta no pretende sino compartir algunos itinerarios y bosquejos posibles de abordaje sobre el recorte temático seleccionado, sabiendo que son algunas de las tantas «puertas» que pueden abrirse para «dialogar» con él.

En este sentido y a modo de esquema vertebrador creemos que puede ser conveniente tener en cuenta:

1. la conciencia sobre los *puntos de partida* en el proceso de complejización del conocimiento: esto es el trabajo sobre la sistematización inicial de las representaciones que nuestros estudiantes tienen en relación al tema (sin olvidar que estas atraviesan todo el tiempo el proceso de manera dinámica), la *planificación de la indagación* y la *formulación de los problemas* a trabajar,
2. la organización de un *fondo documental*: que se concrete en la búsqueda, construcción y clasificación de los documentos,
3. la elaboración y/o búsqueda de *conceptos* centrales para la comprensión de la temática,
4. el trabajo analítico sobre las *fuentes*: interrogación, comprensión y cruce de la información que proporcionan,

5. la *organización de la información* sobre los ejes espacio/temporales, diferenciando patrones de cambio/continuidad y distinción de elementos objetivables y subjetivos de la realidad
6. un *trabajo de síntesis, siste-matización y objetivación de lo investigado* a través de la organi-zación de una *narrativa escrita u oral* y,
7. el uso de dinámicas grupales que atraviesen todo el proceso y permitan a nuestros alumnos discutir y disenter/consensuar con libertad la construcción solidaria y colectiva de los conocimientos.

Las propuestas que realizaremos a partir de aquí se centran en el trabajo sobre el MOVIMIENTO DE TRABAJADORES DESOCUPADOS (piquetero). En cuanto a los materiales para la enseñanza se presenta una sugerencia de trabajo en torno al CINE, la PRENSA y el uso de INTERNET.

Protesta social

Manifestación colectiva que se organiza sobre la base de reclamos y demandas adoptados por sectores sociales en conflicto. En el contexto de la organización de los Estados de beneficio los trabajadores ocupaban el centro de la escena en la protesta utilizando a la huelga como herramienta central de disputa. En el marco del neoliberalismo los protagonistas se diversifican así como las formas y metodologías de demanda siendo emergente la utilización del corte de ruta.

Adaptación realizada sobre fragmentos explicativos de la Introducción del libro La protesta social en la Argentina de Mirta Lobato y Juan Suriano.

Nuevos movimientos sociales

Se considera dentro de este concepto a una serie de fenómenos sociales que permiten nombrar tanto manifestaciones colectivas, como grupos u organizaciones diversas de instancias no gubernamentales, defensoras de un gran abanico de intereses propios de las sociedades posindustriales occidentales. El calificativo de «nuevo» lo posiciona a partir de la segunda mitad del S.XX y lo hace referente de la demanda de derechos civiles y sociales múltiples. Son ejemplos de estos nuevos movimientos: el estudiantil de las décadas del '60, el feminismo de los '70, el antimilitarismo, el ecologismo y el de DDHH en América Latina para los '80 y el de los okupas en los '90 así como el de trabajadores desocupados (piquetero) asambleístas y fábricas recuperadas para el caso de Argentina durante esta última década.

Adaptación realizada sobre fragmentos explicativos del libro Lugares para la Historia compilado por Sandra Fernández y Gabriela Dalla Corte y Nuevos movimientos sociales y ONGs en la Argentina de la crisis, compilado por Inés Bombal.

Iniciar el itinerario.....

Lo más complejo sobre este trabajo es que, además de «activar» el mundo de significados en torno al tema seleccionado, es necesario sistematizar e ir organizando las dimensiones estructurantes de los saberes de los que partimos y el mapa de representaciones con las que como docentes intencionalmente queremos trabajar. Significa una labor de toma de conciencia mutua para propósitos o sentidos diferenciados.

Creemos de tal forma que puede resultar conveniente, al presentar la temática a indagar, explicar qué entendemos por **protesta social** y **nuevos movimientos sociales** dando cuenta de las nociones.¹¹

¹¹ Esto podría también complejizarse en otra instancia de la secuencia realizando un trabajo de comparación/diferenciación de conceptos. Podrían tenerse en cuenta los de *rebelión, insurrección y revolución*. Lo mismo podría hacerse con los movimientos sociales de *principios y finales* del siglo XX.

Para esta instancia sugerimos la puesta en contacto con materiales visuales y de información acotada para que puedan emerger aquellas opiniones y «lecturas» a cerca de **qué** saben nuestros estudiantes sobre los conflictos sociales y las protestas de los últimos años '90 y **cómo** lo saben.

Resulta interesante el trabajo con *fotografías* que pueden obtenerse de la prensa, *trozos de noticieros* grabados o como se ejemplificará aquí el primer fragmento de un film documental: *Memoria del Saqueo* de Fernando Solanas.

Para tal fin es fructífera la presentación de su ficha técnica para que los alumnos tomen contacto con la trayectoria cinematográfica del director, las temáticas que ha abordado y algunas de sus posturas respecto de la realidad argentina. También es necesario proveerlos de una pequeña síntesis del largometraje.

Ficha técnica del Film «Memoria del Saqueo»

ELEMENTOS TÉCNICOS:

Dirección: Fernando E.

Solanas **Guión, relato y voz:**

Fernando E. Solanas

Investigación: Alcira

Argumedo - Fernando E.

Solanas.

Rodada en Argentina.

Filmada en el año 2002 en las

regiones de Buenos Aires,

Córdoba, Rosario, Tucumán,

Corrientes y Neuquén.

Se montó en Buenos Aires en

el 2003 y la terminación

técnica de la imagen se realizó

en Suiza y Francia.

Estreno: 2004/2005

Contexto de producción e intencionalidad del director:

La idea de producir esta película nace en su director en el marco de la tragedia social del derrumbe del gobierno aliancista neoliberal de De la Rúa. Son sus primeras imágenes las capturadas durante las jornadas del 19 y 20 de diciembre del 2001. Según el propio Fernando Solanas:

«Esta película nació para aportar a la memoria contra el olvido, reconstruir la historia de una de las etapas más graves de la Argentina para incitar a denunciar las causas que provocaron el vaciamiento económico y el genocidio social. «Memoria del saqueo» es también un cine libre y creativo realizado en los inciertos meses de 2002, cuando no existían certezas sobre el futuro político del país. A treinta y cinco años de «La Hora de los Hornos», he querido retomar la historia desde las palabras y gestos de sus protagonistas y recuperar las imágenes en su contexto. Procesos e imágenes que con sus rasgos propios también han golpeado a otros países hermanos. Es una manera de contribuir a la tarea plural de una refundación democrática de la Argentina y al debate que en el mundo se desarrolla frente a la globalización deshumanizada con la certeza de que «otro mundo es posible»

Breve descripción analítica y sugerencias de aprovechamiento didáctico

La película sugerida se encuentra organizada en una suerte de 10 núcleos narrativos-testimoniales que habilitan a la reconstrucción del contexto de la década. Estos son: *La deuda externa- Crónica de la traición- La degradación republicana- El modelo económico- Las privatizaciones- El remate del petróleo- Corporativismo y mafiosidad- La mafiosidad- El genocidio social- El principio del fin*.

Cuenta con un bagaje muy importante y complejo de datos, explicaciones e imágenes diversas. Es por tal causa y por la propia organización del mismo que consideramos posible la utilización de fragmentos. Estos primero pueden observarse sin detener el film y luego, para un trabajo más analítico donde se desarrolle la intervención docente, puede resultar conveniente pausarla.

En este caso proponemos su uso *como disparador* y *como fuente* para diferentes momentos de construcción metodológica, trabajando tanto los escenarios, hechos y decisiones gubernamentales mas importantes tomadas durante el gobierno de Menem en el marco de los tres poderes como la vivencia de la sociedad a través del testimonial de diversos voceros de los sectores populares. Es importante hacer notar que todo el film se apoya en un relato construido por su director y es el que organiza la coherencia explicativa sobre el problema del que parte: dar cuenta de la década a partir de los sucesos del 19 y 20 de diciembre del 2001 y para responder a la interrogación central que el director formula en su introducción: «¿Qué había pasado en la Argentina para que en una tierra tan rica se estuviera sufriendo hambre?»

Pensamos para esta etapa del trabajo en la observación de sus primeros 10 minutos -antes del inicio del primer núcleo- Sugerimos luego de la observación y el debate registrar en un cuadro las ideas e informaciones que los estudiantes van enunciando sobre la década menemista.

Un formato de registro posible podría contar con los siguientes segmentos:

	Nivel acontecimental ¿Qué y cómo sucedió?	Nivel explicativo ¿Por qué sucedió?	Ejes témporo-espaciales ¿Cuándo y dónde? *1
Aspectos económicos			
Aspectos políticos			
Aspectos sociales			
Aspectos culturales			

*1 Aquí resulta valioso diferenciar tanto ámbitos nacionales y regionales como momentos a partir de cuantificadores temporales amplios «al inicio del mandato», «antes de la reelección» «al final del mismo».

Otro formato más sencillo puede organizarse en torno a las preguntas anteriormente planteadas sobre:

Qué sabemos de la década del '90	Cómo lo sabemos

En este segundo caso se podría también organizar la clasificación de ideas e información con los propios alumnos discutiendo su agrupamiento en relación a los aspectos o dimensiones que han aparecido.

A partir de allí resulta importante acotar la problemática hacia la Patagonia para plantear el recorte a indagar y formular los interrogantes a trabajar sobre el/los movimientos sociales seleccionados.

En este momento es necesario jerarquizar, complementar y clasificar las preguntas que los alumnos van proponiendo, ya que además de esbozar itinerarios de indagación resulta importante distinguir aquellas que apuntan a construir cronología de hechos, descripción de fenómenos o escenarios y fundamentalmente explicación multicausal.

Un núcleo viable de preguntas para la indagación sobre el movimiento de trabajadores desocupados podría ser:

1. ¿Cuáles fueron las causas que desencadenaron las puebladas de Cutral-Co Plaza Huincul?
2. ¿Cómo se fueron sucediendo los hechos?
3. ¿De qué manera se fue gestando la protesta social?
4. ¿Qué metodología utilizaban y por qué?
5. ¿Por qué tomaron el nombre de *piqueteros*?
6. ¿Cuáles eran sus reclamos? ¿Cómo estaba conformado el movimiento?
7. ¿Qué significado tuvo su aparición en el país?
8. ¿Cómo se fue nacionalizando tanto la metodología de la protesta como la organización de este nuevo movimiento social?

La organización de un fondo documental ¹²

En esta etapa se podrían planear algunas estrategias paralelas de trabajo: una actividad exploratoria extra-áulica por parte de los estudiantes -más libre, independiente y activa- y otra dentro del espacio escolar. En este último caso es necesario trabajar en la apropiación de metodologías de creación e interpretación de fuentes a partir del uso de la historia oral y el análisis crítico del conjunto de fuentes con las que se trabaje.

En la primera instancia se puede sugerir a los estudiantes la visita -si existen en la localidad- de archivos de diarios, radios y/o la TV, el contacto con periodistas, las preguntas dentro de la familia y los vecinos, tratando de ubicar protagonistas o «informantes claves».

Es importante clasificar y/o sistematizar la información y documentación a analizar que se vaya recabando (que pueden ser desde manifiestos hasta volantes, páginas web de las organizaciones seleccionadas o fotografías: el espectro es muy amplio) Resulta óptimo que puedan clasificarse teniendo en cuenta si son: fuentes primarias o secundarias, escritas o no escritas (orales, visuales, audio-visuales, objetos) Estas diferenciaciones son muy importantes porque la crítica sobre las mismas y su uso dependen también de sus características.

¹² Se propone la creación de un fondo o cuerpo documental como idea fuerza del trabajo con la temporalidad reciente/presente y su enseñanza por dos razones: -la crítica que la instala en un tratamiento efímero e inconsistente y- la limitación/potencialidad de contar con escasas investigaciones disciplinares.

La confección de un listado sencillo de la documentación con la que se cuenta también puede resultar operativa y organizarse de la siguiente manera:

De esta forma la primera lectura sobre los documentos se convierte en una aproximación y puesta en común de su contenido en el marco del trabajo grupal.

De los documentos a las fuentes

	Tema/Dimensiones	Ubicación témporo espacial
PRENSA		
FOTOGRAFIA		
ENTREVISTAS		
GRABACIONES DE TV		
GRABACIONES DE RADIO		
PAGINAS WEB		
OTRAS		

Un documento se transforma en fuente para el historiador cuando efectivamente es interrogado, cuando vamos hacia él cargados de preguntas. Resulta importante plantear entonces a los estudiantes la diferencia que implica el trabajo con las fuentes orales, escritas y audiovisuales. En el aula el uso de las mismas, seleccionadas en relación a su estrategia didáctica, exige un trabajo de acompañamiento en la interrogación.

Abordar las fuentes orales a partir de la lectura o escucha de un testimonio o la elaboración deliberada de una entrevista nos coloca frente al trabajo con la memoria. Ésta, vista como una de las formas de representación de un pasado/presente nos permite acceder fundamentalmente a la dimensión subjetiva de la realidad social, es decir a aquella que remite más a cómo significaron los propios protagonistas de un acontecimiento la realidad vivida que a los «datos» o elementos objetivables de la misma que -de cualquier manera presentes- debemos «cruzar» con otras fuentes. También nos habilitan a pensar cómo son reevaluados y valorados dinámicamente los recuerdos en el entramado experiencial en cada presente narrativo del sujeto que rememora.

Las fuentes audiovisuales son sumamente ricas pues aportan enorme cantidad de elementos a «leer» además de ser intensamente poderosas en términos de lo que logran movilizar y transmitir. Inmersos en una cultura de la imagen resulta trascendente construir criticidad sobre los medios audiovisuales logrando alfabetizar la mirada, educando en la sensibilidad e incorporando lenguajes estéticos dentro del aula (Dusell: 2006). Entre ellos encontramos al Cine.

El cine como fuente

Partimos de entender que todo film puede ser utilizado como fuente histórica pues constituye en primera instancia un producto cultural resultado de su propio contexto socio-temporal. Tanto en sus versiones ficcionales como en las documentales, las

películas son sumamente ricas para analizar una enorme variedad de elementos, sean estos manifiestos o escasamente visibles, que dan cuenta de una determinada selección de imágenes, argumentación, montaje y organización que le son propias. Una de las cuestiones fundamentales a transmitir a nuestros estudiantes cuando se analiza un producto audiovisual consiste en ayudar a «descubrir» que estos se *fabrican* creando un escenario nuevo a partir de trozos de la realidad que se materializan en las tomas (Dobano Fernandez: y otros:2000)

A modo de ejemplo y para trabajar sobre el tema/problema seleccionado se propone aquí sobre el mismo Film escogido tomar otras dos parcelas³ que corresponden al núcleo 5 y 6 del mismo de 20 min de duración: *Las privatizaciones* y *El remate del petróleo*.

Consideramos conveniente *antes* de la observación del fragmento dar cuenta de su estructura temática general y bucear previamente los siguientes conceptos:

- 1) ¿Qué significa que una empresa sea propiedad del Estado?
- 2) ¿Qué entendemos por privatización?
- 3) Definir: desocupación y precariedad laboral.
- 4) Buscar características generales y poblacionales de las localidades de Cutral-Co y Plaza Huincul.

Una guía de registro posible para los estudiantes *durante* la proyección podría ser la siguiente:

Áreas o sectores que se privatizaron	
Condiciones/forma en que se privatizó	
Grupos o empresas beneficiadas (distinguir nacionales de extranjeros)	
Consecuencias del proceso de privatizaciones	

• Las privatizaciones

En torno a la identificación de hechos (relato narrativo y testimonios)

• El remate del petróleo

En torno a la obtención de datos/hechos

¿Qué lugar ocupó YPF y Gas del Estado en el desarrollo de nuestro país? ¿Y para la patagonia en particular? ¿Cuál fue su origen y sobre qué conceptos se organizó la empresa? ¿Cómo se privatizó la petrolera estatal? ¿Cuáles fueron los beneficios para los sectores privados? Repsol fue la empresa que obtuvo la mayoría accionaria en el marco de la enajenación ¿Por qué se sostiene que su acción fue depredadora?

³ Ver Ficha Técnica del Film.

En torno al análisis testimonial y los sentidos que los actores sociales le otorgaron a sus acciones.

¿Qué significaba la empresa para los trabajadores? ¿Cómo recuerdan la forma en la que vivían antes de que se privatizara YPF? ¿Cómo explica el ex-obrero la no resistencia inicial a la privatización? ¿Qué sostiene sucedió después en cuanto al engaño sufrido y la desocupación que generó el traspaso?

En torno a la observación/interpretación de imágenes audiovisuales:

¿Qué se oía expresar en la protesta de la pueblada de 1996? ¿Qué hacían sus protagonistas? ¿Cómo actuaron las fuerzas represivas? ¿Cómo se presenta la Jueza federal y qué les dice finalmente a los manifestantes? ¿Qué composición social se observa? ¿Qué banderas se hallan presentes?

Intenten expresar una hipótesis a cerca del tipo de sentimientos/motivaciones/motores emocionales que parecen reflejarse en las imágenes donde se observa a los protagonistas de la pueblada.

En torno a la postura del director de la película respecto del tema

¿Cómo definirías la mirada del director del film en relación al tema petrolero y la privatización de YPF-Gas del Estado? ¿De qué manera visualiza la movilización popular y la protesta social? ¿Cómo se dan cuenta? Transcriban fragmentos que corroboren lo que sostienen.

La prensa como fuente

La lectura de los diarios resulta una actividad que es en sí misma de un valor educativo que trasciende el aula de historia pero que para la enseñanza del pasado reciente adquiere un enorme valor y potencialidad. Permite buscar información, jerarquizarla y producir explicaciones plausibles en un marco investigativo y problematizador de trabajo escolar, tomando contacto con testimonios accesibles de primer grado (Dobano Fernandez: y otros: 2000)

Así como para las películas, es importante que el alumno comprenda que también la prensa muestra una parte de la realidad, selección y tratamiento de la información por lo tanto es intencional y subjetiva. Cada diario suele tener una postura frente a la realidad social de la que forma parte y puede comprenderse tanto a partir de una mirada crítica sobre sus editoriales como de un análisis seriado de un conjunto de noticias. Sabemos que el hecho de comparar el tratamiento de una misma noticia a partir de diferentes diarios suele iluminar fehacientemente la diferenciación de posturas políticas.

Proponemos aquí el uso de *la prensa como fuente de información* para acceder a los hechos que fueron dando curso a los acontecimientos de la pueblada de Cutral-Co en 1996 y al nacimiento del *movimiento piquetero*.

Con anterioridad al trabajo directo sobre los recortes resulta valioso presentar a los estudiantes el diario con el que se trabajará. En este caso es el Río Negro.

El recorte periodístico que se presenta obedece a la posibilidad de cruzar luego las múltiples informaciones obtenidas con las que se trabajó en el film.

A partir de la lectura de los artículos periodísticos que figuran en el Anexo I se sugiere la siguiente actividad:

- 1) Organizar un «nuevo artículo» dando cuenta cronológica de los principales hechos que se dieron lugar en las localidades petroleras neuquinas en junio de 1996.
- 2) A partir de los datos ofrecidos por los artículos diferenciar:
 - Causas múltiples de la protesta social.
 - Postura del gobierno provincial, Justicia Federal y diversos sectores y actores políticos.
 - Sectores sociales que intervienen en la pueblada, grupos étnicos.
 - Dinámica, organización y alianzas del incipiente movimiento.
 - Identificación de posturas a su interior.
 - Reclamos puntuales de la protesta.
 - Significación histórica.

Ficha técnica del Diario Río Negro

Director: Julio Rajneri
Co-directora: Nélica Rajneri
Editor General: Italo Pisani

Breve reseña histórica:

El diario «Río Negro» es el más antiguo y el de mayor circulación de la Patagonia Argentina. Fundado el 1 de mayo de 1912 como periódico quincenal, se convierte en 1913 en semanario y en 1958 en diario matutino dentro del contexto de la provincialización de Río Negro y Neuquén. Con una circulación de 45.000 ejemplares hacia los fines de semana se convierte en diario de referencia de ambas provincias aunque también se distribuye en Buenos Aires y en otros puntos del país.

La redacción central y los talleres de impresión están en General Roca, Río Negro, si bien posee corresponsales y agencias en Neuquén capital, San Martín de los Andes, Bariloche, Viedma, Cipolletti, San Antonio Oeste, Cutral Co, Zapala, Valle Medio, Río Colorado, Catriel, Centenario-Cinco Saltos, Jacobacci, Sierra Grande, Rincón de los Sauces, El Bolsón, Villa la Angostura y Chos Malal.

La edición «on line» de «Río Negro» fue puesta en la web el 5 de agosto de 1997. Cabe destacar que su director fue ministro de Educación durante la presidencia de Raul Alfonsín -entre junio de 1986 a septiembre de 1987- es un empresario importante de la región y dueño además de otros medios de comunicación.

El trabajo en Internet

Resulta indudable en principio reconocer que las nuevas tecnologías son atractivas por demás para los jóvenes y éstas ocupan un papel importante en su tiempo libre, momento que se concentra en los juegos, el chat, cuando no en la comunicación audio-visual ya sea de manera privada o en los cybers transitados hoy en día por todos los sectores sociales. Su penetración mediante productos empaquetados es de alto impacto mientras que su uso para fines educativos constituye aún un verdadero desafío en las aulas.

Sin perder de vista, como sostiene Joaquín Prats, que *«Internet es una herramienta que debe servir para aprender a aprender, ya que la Red no es un fin sino un instrumento (...) al servicio de una estrategia didáctica en el sentido más potente del término»* es que proponemos su utilización a partir del programa Google Earth considerando que la lectura audiovisual que deviene de la interpretación de esa serie de mapas digitalizados en 3D y de fotografías satelitales y reales adheridas a sus posibilidades de uso resultarían sumamente valiosas para el trabajo sobre el contenido que estamos abordando, permitiéndonos una aproximación al espacio social de la protesta.

Verificada su instalación en la sala de informática a utilizar -requisitos y formas que se pueden obtener en la misma web¹⁴- y luego de una primera exploración de la herramienta sugerimos el uso del navegador para incorporar nuevas informaciones y ejes problematizadores.

Una propuesta posible:

- 1) Describir el espacio físico donde se encuentran las localidades de Cutral-Co y Plaza Huincul. Identificar las rutas de acceso en la pantalla en trabajo paralelo con un mapa rutero. ¿Cuántas rutas hay? ¿Son nacionales o provinciales? ¿Cuáles son?.
- 2) ¿Se podría hablar de ambas localidades como un complejo? ¿Por qué -de acuerdo a lo que observás-? Es posible medir la distancia aproximada que las separa por medio de la regla.
- 3) Acercar el navegador a ambas localidades por separado y explorar la organización de su espacio urbano ¿Qué diferencias pueden encontrarse? ¿Qué permiten suponer? Generar hipótesis.
- 4) Ubicar Plaza Huincul y acercándose al terreno mediante el navegador inclinando su ángulo de visualización explorar la estructura de la refinería de la actual Repsol-YPF. Al aparecer los iconos azules observar todas las fotografías reales que se

¹⁴ El mismo sistema posee una página de guía del usuario con información precisa acerca de como manejarlo.

hallan a disposición: refinería, campamento, museo, monumentos ¿Qué nos permiten ver esas huellas? ¿Qué tipo de población vivirá en ellas? ¿Qué relaciones podés establecer entre las fotografías? ¿Qué elementos comunes poseen?.

- 5) Para pensar en el cierre: Cutral-Co y Plaza Huincul se encuentran a 100 km de la capital Neuquina. ¿Pudo esto haber influido en la estrategia social utilizada en la protesta -el corte de ruta-? ¿Qué otras alternativas podría haber pensado la población para hacer oír su reclamo? Hipotetizar

Luego se sugiere «salir» del Google Earth y

- 1) Buscar en alguna enciclopedia virtual por Internet: datos poblacionales, características generales y breve reseña histórica
- 2) Contraponer dicha información con la síntesis histórica que figura en el Anexo del material de alumnos.
- 3) Debatir en torno a la información disponible en la WEB y los recaudos necesarios a tomar en cuanto a su utilización como fuente fidedigna de información. ¿Qué sería necesario tener en cuenta?

Notas finales

Abordar la temática de los NMS a partir del problema de la desocupación o la defensa del medio ambiente en un área localizada y como recorte para la enseñanza implica privilegiar para el análisis la mirada sobre un fenómeno que no debe verse como coyuntural en el marco de los profundos cambios globales, nacionales y regionales que estamos viviendo desde hace unos 30 años aproximadamente. Tomar este tema/problema implica abordar las formas de organización y acción colectiva que las sociedades crean y desarrollan para enfrentar las trágicas transformaciones que la dinámica del actual capitalismo ha generado atacando sin precedentes tanto la relación hombre-naturaleza como la cuestión del desempleo estructural a escala sistémica mundial.

Así consideramos relevante y trascendente ofrecer a los jóvenes un espacio áulico que les permita esperanzadoramente pensarse analistas-protagonistas de nuevos y necesarios cambios en la gestación de acciones colectivas que nos encuentren bregando por sociedades justas, incluyentes, democráticas, sustentables y respetuosas del equilibrio ambiental.

ANEXO

Plaza Huincul y Cutral-Có

Breve reseña histórica

«El descubrimiento de los primeros yacimientos petrolíferos en Neuquén data del año 1918 en el área de Plaza Huincul, lugar donde se construyó el campamento central de la explotación, dotado de la infraestructura necesaria para la instalación de los trabajadores y sus familias. Esto modificó sustancialmente el patrón de asentamiento poblacional característico de las anteriores actividades pastoriles de subsistencia, dominantes en el área.

Dentro del octógono de la reserva estatal surgió el primer asentamiento de personal técnico y administrativo junto a servicios sociales básicos.

El desarrollo de la actividad en un ámbito geográfico prácticamente desértico, donde las localidades más cercanas -Zapala y Neuquén- distan 80 y 100 km respectivamente, facilitó un proceso de poblamiento paralelo que se fue gestando alrededor de la reserva, donde un gran número de hombres solos y algunas familias migrantes se asentaron espontáneamente atraídas por las posibilidades de trabajo y de brindar servicios de diversa índole.

Así se formó en las proximidades del campamento un nuevo núcleo de población, conocido como «Barrio peligroso» por sus condiciones de marginalidad, más tarde Cutral-Co -agua de fuego en lengua mapuche- por decisión del Gobernador Carlos Rodríguez en 1933.

La importancia productiva de la zona resulta evidente si se considera que el área de Plaza Huincul es luego de Comodoro Rivadavia el segundo centro petrolero en volumen de producción en el orden nacional. (...) En 1975, una nueva destilería instalada en Plaza Huincul aumentó la capacidad de transformación en origen.» (Bandieri: 2005:291)

Características de los núcleos ypefeanos

El esquema era el de campamento o villa central donde se instalaban las viviendas -divididas en sectores según fueran del personal jerárquico o de los obreros- y todos los servicios necesarios, incluidos salud, educación, clubes y otros espacios de sociabilidad, con lo cual se aseguraba la estabilidad de la fuerza de trabajo y se promovía la formación de una identidad comunitaria y de un sentido de pertenencia que se transmitía de generación en generación, donde los trabajadores se sentían miembros de una «gran familia» identificada con la empresa estatal. (...) Especial hincapié se hacía en que todos los trabajadores vinculados con esas empresas estuviesen convencidos de estar realizando una tarea muy importante en el desarrollo nacional. (...) Estas características además de las estrictamente económicas, deben tenerse especialmente en cuenta a la hora de comprender las manifestaciones sociales producidas en Patagonia a raíz de la privatización de las empresas del Estado, en particular el caso de YPF, donde la incidencia de la empresa en la economía regional era mayor y generaba mas valor agregado.» (Bandieri:2005:299)

20 de junio

- Por la mañana los medios radiales se hicieron eco del malestar de los vecinos por el cierre de negociaciones con la empresa Agrium.
- Al mediodía se lanzó la convocatoria para una movilización a las 16 en el acceso a Plaza Huincul.
- 16.00 hs., un grupo numeroso de manifestantes se concentró sobre la ruta. Comenzaron la quema de neumáticos y el inmediato corte de la ruta 22.
- Los comercios cerraron sus puertas.
- 17.30 hs., los grupos se dividieron y cortaron la ruta provincial 17 que conduce a Picún Leufú y Añelo. «La pueblada» tomó identidad y se restringió la salida y entrada de vehículos.
- 19.00 hs., se dispuso el corte de todas las «picadas» (caminos de tierra de las peñoleras) y acciones alternativas.
- Se organizaron para pasar la noche en una decena de puestos.
- 20.30 hs., en la ruta 17 (en dirección a Picún Leufú) se produjeron incidentes. Una camioneta arremetió contra una barrica de neumáticos encendidos. Chocó a una camioneta y lesionó a los ocupantes. En el mismo lugar, un gendarme amenazó con el arma reglamentaria y logró traspasar la valla.
- 21.00 hs., los intendentes regresaron con las manos vacías de la reunión con el gobernador Sapag.
- 22.00 hs., las estaciones de servicio suspendieron la venta de combustible. Señal atenderon ambulancias, taxi adheridos a la medida, móviles policiales y de bomberos.
- Los manifestantes pasaron la noche sobre la ruta.

20 de junho

- 08.00 hs., la Municipalidad de Cutral Co dispuso asueto. Luego la siguieron la Cooperativa Coppelco y la comuna de Plaza Huicul.
- 10.00 hs., en conferencia de prensa, los intendentes de Cutral Co y Plaza Huicul se limitaron a difundir la propuesta del gobierno provincial.
- La postura de los manifestantes se endureció. Como única salida, reclamaron la presencia del gobernador del Neuquén.
- 12.00 hs., se suspendió la actividad en los establecimientos escolares.
- 15.00 hs., los manifestantes rechazaron una propuesta de diálogo con el gobierno, formulada por el vicedgobernador Ricardo Corradi.
- 15.30 hs., presionados por lo manifestantes, los intendentes adhirieron a la «pueldada». Y prometieron enviar vehículos municipales a la ruta.
- 18.00 hs., el gobernador Felipe Sagag manifestó en Neuquén que no viajaría a Cutral Co y que tampoco enviaría a sus funcionarios, mientras hubiera «insubordinación».
- 20.00 hs., nuevos piquetes se instalaron en los accesos a los barrios Parque Este y Oeste, de Cutral Co, impidiendo que las camionetas de compañías petroleras logran ingresar a las picadas.
- 22.00 hs., El gobernador Felipe Sagag, comunicó a las dos intendencias que estaría dispuesto a reunirse el próximo lunes con representantes de la «pueldada», siempre y cuando se depenga la actitud.
- 23.00 hs., un millar de manifestantes continuaban en sus puestos, renovando la vigilia.

RIO NEGRO, viernes 21 de junio de 1996

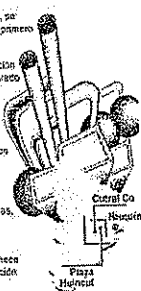
Otra vez en carpera



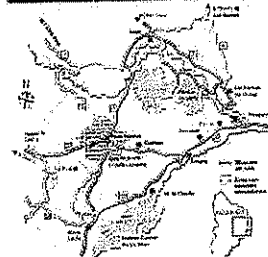
- Con la decisión del gobernador Sagar de cortar relaciones con Agr. ult. el Ejecutivo asegura entender que el proyecto de los cenicientos varió o dejó de ser.

■ Durante los próximos 30 días los mayores beneficios de la provincia irán a parar a toda máquina para elaborar el plan de obras y condiciones de la inversión en un plazo de fertilización para el parque industrial de Elva Huelva.

- **Ahorra** no te desanimes al intentar registrarte, te aseguro que con unas pocas ideas obtendrás primero la aprobación de la Cámara.
- Desde el gobierno se afirma que toda la reducción de los poderes de la Cámara, todo está dispuesto para lanzar nuevamente la convocatoria al concurso de prelos de una cámara de las mismas características que la planteada por Aguilar.
- Se mantendrán los mismos beneficios estatales a la explotación litánica, la provisión de agua y de energía eléctrica.
- Además, se promocionará al proyecto con la intención de la promoción a los registros geológicos, los datos acerca de Huelo en el concurso son los siguientes:
- El Alvarado, el yacimiento de gas que pertenecía al Estado, formando parte de la explotación de la zona.



La protesta: hora a hora



Cutral Co y Plaza Huincul protestaron contra la medida con un corte de ruta

CUTRAL. CO - PLAZA HUINCUL (ACC). Una muestra respetuosa súbvise ayer la co-ordinaria para sostener la ruta nacional 22 a la altura de la tuerca de ingreso a YPT, en protesta por la ruptura de las negociaciones entre el gobierno provincial y la firma Agriera para la construcción de una planta de fertilizantes. Un grupo de manifestantes permaneció anoche en la ruta mientras que para las 5 de la tarde, después de haber previsto la llegada de otro grupo que impediría la salida de los camiones con cargamentos desde la refinera de Plaza Huincul.

En la universidad el blanco principal de las críticas fue el gobernador Felipe Salvo.

El llamado a la marcha se comenzó a dar al mediodía, y como en pocas comunidades existe el apoyo de los vecinos fue considerable. A las 16 un numeroso grupo de pobladores se fueron distribuyendo en tres tramos de 150 personas cada uno, para dar lugar a la ruta nacional 27 y comenzar la quema de neón.

Después del corte de YPF SA, que fue marcado por el ingreso a la estación Huancabamba, se abrió una gran multitud, la mayoría de la cual estudiantes acumulados de CTEM NSR, CITEM N° 6 y 5 EPT N° 1.

Cerca de 400 rodados, entre camiones, buses, camionetas y taxis, se congestionan en la zona afectada para intentar cumplir la circulación vehicular. A pesar de estar muy fincas en su postura, los manifestantes dejan pasar porambulancia que transporta personas y pacientes y otro vehículo que viene de haber sufrido un accidente. A pesar del intenso tráfico que se vivió, sólo se registró un accidente con un auto todoterreno, que sin embargo la marcha se volvió pesada por entre los pobladores que estaban protestando.

El segundo se muestran muy interesados ante

asistencia de los intendentes Daniel Martínez y A-
lejo Pérez, quienes habían comprometido su sa-
berencia y no participaron de la movilización. Se-
guir se supo de entrevistas con el gobernador Félix
Sotelo. Las que ni participaron fueron los concejales
de ambas ciudades y los diputados provinciales
quienes habían arribado desde Mexquén.

Los esparcidos también adheridos a esta po-
lítica, cerrando las puertas de los negocios, en-
viaron incluso hasta anegar las luces.

Además de efectivos de la policía provincial, se observó a los agentes federales quienes hicieron a algunos dirigentes que corte de una ruta nacional, las plicas en el distrito federal.

San Vazios los camiónes alternativos a la ruta nacional 27, pero que se organizan para la tripulación también en esas acciones el ingreso que algunos se movilizan: habían podido crecer. Después de la noche, se ha interrumpido el tránsito en la provincial N° 17 que comunica esta localidad a la dirección a Arica.

En dirección a Puerto Llanos se produjo anoche un incendio que dejó cinco adolescentes lesionados que fueron trasladados en ambulancia hacia el hospital de Cúcuta Co. Se informó desde el momento que las heridas recibidas no resultan graves. Hasta anoche no se había confirmado las circunstancias en que ocurrió el accidente.

A pesar del intenso frío que comenzó a hacer sentir ayer por la tarde, los manifestantes permanecieron organizados para afianzar la noche y la madrugada. Debido a los diversos lugares en que se aglomeró fue muy difícil cuantificar el número de personas que tuvo la movilización.

Cientos de personas se movilizaron ayer, mientras los intendentes se reunieron con Sapag

[illegible]

Multitudinario ultimatum a Felipe Sapag

[illegible]

Una actitud prudente evitó lo que



Un manifestante encapuchado a lo Marcos reclama a la pueblada que no arroje piedras a la jueza.

Hubo algunas escaramuzas en el tránsito por los dos primeros piquetes, pero al llegar al

CUTRAL CO/HUINCUL (ACC y EE)- En una movilización sin precedentes en esta provincia, 20.000 personas colmaron la ruta nacional 22 y resistieron el desalojo ordenado por la justicia, luego de algunos enfrentamientos entre gendarmes y manifestantes, que llevaron a rever la medida y forzaron el desembarco en la comarca del gobernador Felipe Sapag. La pueblada marca un hilo en la historia de Neuquén, y se produjo tras seis días de lucha y zona sitiada.

La decisión de la jueza Margarita Gudíño de Argüelles -quien se declaró incompetente y se llevó la gendarmería a otra parte- evitó lo que podría haber sido una masacre, y llegó cuando el avance de los 400 efectivos antimotines recrudecía en enfrentamientos con la multitud exaltada.

Ayer, la gran mayoría de los vecinos de estas ciudades salieron a la ruta y respaldaron de una manera contundente la pueblada que comenzó el jueves pasado.

Las 20.000 personas representan la mitad de la población de Cutral Co y Plaza

RIO NEGRO, sábado 22 de junio de 1996



Manifestantes de distintos barrios se congregaron en los accesos a las ciudades.



Una larga caravana se formó en los accesos a Cultura Co y Plaza Huincul como consecuencia de la «pueblada».

pudo ser una masacre

puesto torre la magistrada se encontró con 20.000 personas que clamaban por una respuesta que ella no les podía dar. La firme actitud de la pueblada de la comarca petrolera convenció a la jueza federal de Neuquén de la necesidad de evitar el uso de la fuerza y ordenó el repliegue.

Huincul, que se levantaron en protesta tras el cierre de negociaciones con la empresa canadiense Agrium.

Para enfrentarse a los gendarmes, muchos de los pobladores -sobre todos algunos grupos de jóvenes- se proveyeron de palos, hierros y piedras; los uniformados, por su parte, cargaban todo tipo de elementos de represión. Y estaban tan dispuestos a despejar la vía como los pobladores decididos a aguantar en los puestos de «guardia».

En este marco, los movimientos de la pueblada fueron totalmente anárquicos, y por momentos descontrolados. De hecho, cuando el comandante mayor Daniel Jorge quiso dialogar para evitar el choque no encontró interlocutores.

Los intendentes de ambas localidades no aparecieron en el punto del conflicto. César Pérez de Plaza Huincul y Daniel Martinasso de Cutral Co, permanecieron en los municipios.

El lunes por la noche, los mandatarios intentaron por todos los medios formar

una comisión para que viaje a Neuquén y dialogue con Sapag, tal como lo había solicitado el Gobernador.

Este hecho, produjo una evidente fractura entre los manifestantes, aunque la postura de los mandatarios no tenía consenso en la mayoría.

Hubo enfrentamientos entre efectivos y manifestantes desde las 10 de la mañana, varias corridas, gritos e insultos en medio de una lluvia de piedras que eran contraatacadas con gases lacrimógenos. Los enfrentamientos presagiaban una tragedia, y de hecho hubo una veintena de manifestantes intoxicados, y una decena de gendarmes heridos.

La tanqueta hidrante sufrió desperfectos y los gases fueron desviados por el viento, por lo que la represión no se perfilaba como efectiva cuando todavía los gendarmes no habían llegado aún al puesto de la torre. Allí estaba la mayoría de los manifestantes.

Cuando todo parecía apuntar a un violento desenlace, la jueza federal anunció

que se declaraba «incompetente» y advirtió a pueblada que incurría en un delito más grave: sedición.

«Este es un delito provincial, yo me retiro y las fuerzas de Gendarmería se van conmigo también», dijo la jueza encarada sobre el móvil de una FM local.

La multitud festejó el anuncio como un triunfo, gritó: ¡Cutral Co, Cutral Co...! y remató entonando el Himno.

Después, el gobernador Felipe Sapag, que aseguró una y otra vez que no vendría «a un lugar donde hubiera insubordinación» debió abandonar el almuerzo que compartía con otros mandatarios patagónicos y llegar hasta la zona.

Sapag bajó del avión en Cutral Co y convocó a una conferencia de prensa, donde -entre otras cosas- reconoció que no había dimensionado la magnitud del conflicto. «Pensé que no eran muchos», afirmó. Poco después, anunció que se trasladaría al puesto de torre, el epicentro de la pueblada, para darle explicaciones a los manifestantes.



Unos 20.000 manifestantes se juntaron en el foco de la protesta. Festejaron con euforia la «retirada» de la jueza federal y las tropas de Gendarmería.



«¿Qué querés que coma mi hijo? ¿un pedazo de perro podrido?», le gritó uno de los manifestantes a un gendarme.

E

Bibliografía

- **Arostegui, Julio** (2001) Ver bien la propia época (nuevas reflexiones sobre el presente como historia) en *Sociohistórica 9/10 Cuadernos del CISH Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP* Ediciones Al Margen, Buenos Aires
- **Auyero, Javier** (2002) «La protesta. Retrato de la beligerancia popular en la Argentina democrática». Centro Cultural Ricardo Rojas, Buenos Aires
- **Bandieri, Susana** (2005) Historia de la Patagonia Bs As Sudamericana
- **Blanco, Daniel /Mendes, José** (2006) Aproximaciones al análisis de los conflictos ambientales en la patagonia. Reflexiones de historia reciente 1980-2005 Revista Ambiente & Sociedade – Vol. IX nº. 2 jul./dez pag.47-68
- **Cavarozzi, Marcelo** (1997) «Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina» en José Luis Reyna (comp.) Historia de América Latina. Barcelona, Vol 12, Crítica
- **Chiappe, Lucas** (2004) La ecología de pie. Ecología Vs. Negociados, El Bolsón Edgardo Suarez editor
- **Dobaño Fernández, Palmira y Otros** (2000) Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita. Ed. Aique, Bs As.
- **Favaro, Orietta; Mario Arias Bucciarelli y Graciela Iuorno** (1999) «Políticas de ajuste, protestas y resistencias. Las puebladas cutralquenses», en Favaro, Orietta (editora) Neuquén. La construcción de un orden estatal Neuquen, Cehepyc
- **Fernández, Sandra- Dalla Corte** (comp) (2001) Lugares para la Historia. Espacio, Historia regional e historia local en los estudios contemporáneos. Rosario, UNR Editora
- **García Delgado, Daniel** (2003) Estado Nación y la crisis del modelo, Buenos Aires Grupo Norma, 2003
- **González Bombal, Inés** (comp.) (2003) Maristella Svampa Pablo Bergel, Nuevos movimientos sociales y ONGs en la Argentina de la crisis, Bs As, Cedes
- **Lobato, M. - Suriano, J.** (2003) La protesta social en la Argentina, Bs As. FCE
- **Prats, Joaquim** (2002) Internet en las aulas de educación secundaria en Revista *IBER DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFIA E HISTORIA*. Número, 29. Barcelona
- **Salvia, Agustín** (1999) La patagonia de los noventa: Sectores que ganan sociedades que pierden Procesos y balance general, Bs. As. Ed La Colmena
- **Svampa, Maristella** (2004) Las organizaciones piqueteras: actualización, balance y reflexiones (2002-2004)
- **Svampa, Maristella** (2006) La Argentina: Movimientos Sociales e Izquierdas
- **Svampa, Maristella y Pereira, Sebastián** (2003) Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras Editorial Biblos, Buenos Aires.
- www.clacso.org.ar/.../secciones/osal/Descargables/articulos-maristella/izquierdas-y-movimientos-sociales.pdf
- www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo22.pdf

CAPÍTULO IV

Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica

Joan PAGÉS - Antoni SANTISTEBAN*

*«El tiempo, que fue nuestra partera, será nuestro verdugo.
Ayer el tiempo nos dio de mamar y mañana nos comerá.
Así es nomás, y bien lo sabemos. ¿Lo sabemos?».*
Eduardo GALEANO (2008): «El rey que quiso vivir siempre».
En *Espejos. Una historia casi universal*. Madrid. Siglo XXI, p. 12

La enseñanza del tiempo histórico se enfrenta en la actualidad con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, así como también a transformaciones en las formas de interpretación de la historia. El tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras épocas. Y, sin embargo, la enseñanza de la historia no parece haber cambiado demasiado. Los chicos y chicas, cuando acaban la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo. Una historia que, en demasiadas ocasiones, no sirve para interpretar el presente ni para pensar alternativas a la realidad actual. Como hemos comentado en algún otro lugar: *«Parece, pues, que al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos. Si intentamos reconstruir un mapa cognitivo temporal de su memoria histórica, para conocer sus ideas o sus conocimientos sobre un tiempo histórico delimitado, no encontramos como en el caso del espacio, mojones, rutas y configuraciones, sino hechos, personajes y fechas, además de algunos estereotipos sobre determinadas situaciones históricas alrededor*

* Docentes e investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.

de conceptos como revolución, crisis o progreso, en el sentido que da Gardner (1993) a los estereotipos como concepciones erróneas.» (Pagés y Santisteban, 1999: 188).

¿Cómo cambiar esta situación? Es necesario revisar nuestra concepción del tiempo, buscando las relaciones entre el tiempo y el espacio, dándole la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la historia y de las ciencias sociales. Es necesario promover propuestas alternativas a la linealidad temporal que vayan más allá del estudio de la cronología o la periodización, y revisar y actualizar aquellas propuestas alternativas como, por ejemplo, el método retrospectivo, el enfoque diacrónico, los mapas temporales, la interpretación de la contemporaneidad o la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico para intentar encontrar soluciones a los problemas de su aprendizaje. Es lo que pretendemos hacer en este trabajo: reflexionar sobre la temporalidad humana y sobre la necesidad de la innovación en la enseñanza de la historia y del tiempo histórico.

1. Incertidumbre, riesgo, tiempos líquidos y tiempos de ficción

En los últimos años algunas teorías sobre la representación del tiempo se han caracterizado por un esfuerzo en destacar los cambios con respecto a la modernidad. En especial se subraya el fin de un tiempo lineal y el triunfo de un tiempo múltiple y relativo. Pero esta aceptación de la multiplicidad y de la relatividad del tiempo provoca, a la vez, una cierta inseguridad con respecto al futuro, en concreto sobre lo que se había pronosticado en el pasado reciente en referencia a las posibilidades de progreso global gracias a la ciencia, a la tecnología, al orden socioeconómico o a la organización política (Heilbroner, 1996). Una característica de la sociedad actual es la incertidumbre ante el futuro o la concepción de éste como «riesgo» (Luhmann, 2006). El futuro es entonces una opción en la que se corre un riesgo, ya sea en las decisiones cotidianas o en las grandes decisiones económicas o políticas.

Las ideas actuales sobre el tiempo están muy relacionadas con el concepto de cambio acelerado, con la asociación de cambios difíciles de comprender o de asimilar en la vida de una persona o en el recorrido de una generación. Para Bauman (2007a): «En la «sociedad de consumo» de la era de la modernidad líquida, el tiempo no es cíclico ni lineal, como en otras sociedades conocidas de la historia moderna o premoderna. Es, al contrario, un tiempo «puntillista», desintegrado en un cúmulo de fragmentos diversos, cada uno de los cuales se reduce en un punto que cada vez se aproxima más a la idealización geométrica de la falta de dimensiones» (5-6). Este hecho afecta sin duda a la enseñanza en general, a la comprensión de la temporalidad humana y a la enseñanza de la historia en particular. Este mismo autor califica de «tiempos líquidos» la representación actual del tiempo, asociado a una época de incertidumbres, donde no parecen existir referentes sociales o culturales duraderos o sólidos: «Resulta improbable que las formas, presentes o sólo esbozadas, cuenten con el tiempo suficiente para

solidificarse y, dada su breve esperanza de vida, no pueden servir como marcos de referencia para las acciones humanas y para las estrategias a largo plazo; de hecho, se trata de una esperanza de vida más breve que el tiempo necesario para desarrollar una estrategia coherente y consistente, e incluso más breve que el tiempo requerido para llevar a término un 'proyecto de vida' individual» (Bauman, 2007b, 7-8).

Las representaciones sociales del cambio y de la continuidad se han modificado, de tal manera que existe la creencia de que vivimos instalados en un cambio continuo y que, como consecuencia, no existe permanencia en los aspectos importantes de la vida o de la organización social. Sin embargo, algunas valoraciones sobre la representación del tiempo actual recuerdan otras del pasado lejano. Así, por ejemplo, en la leyenda de Gilgamesh se afirma: «No hay permanencia. ¿Construimos una casa para que dure siempre?, ¿sellamos un pacto para mantenerlo todo el tiempo?, ¿se reparten los hermanos una herencia para conservarla siempre?, ¿soportará la época de la inundación de los ríos?... Desde los días de antaño no hay permanencia». (citado por Whitrow, 1990: 48). En la actualidad parece que vivimos cambios en nuestras vidas que afectan aspectos esenciales de la sociedad. No dudamos que se están dando algunos cambios trascendentales, pero, ¿no es cierto que los cambios más importantes que afectan a las relaciones humanas son muchos menos que los que aparecen en los medios?, ¿no es cierto que se ha instalado entre nosotros una sensación de mutaciones a través de la imagen y del espectáculo? Por otro lado, ¿no es cierto que cambios muy importantes que se están produciendo o se han producido por el acceso a las tecnologías, la comunicación y la información están marginando a una gran parte de la población mundial? Y, si esto es así, ¿no estamos ante cambios que provocan más desigualdad que progreso general?

El convencimiento de que estamos situados en un momento de cambios decisivos para la humanidad, que marcarán el nuevo siglo o el nuevo milenio, que estamos en un punto de transición clave, en una época que conceptualmente podríamos calificar de bisagra de nuevos tiempos, también es algo que se ha producido en otros períodos que podemos evaluar con mayor objetividad desde el presente, como, por ejemplo, en la época de las revoluciones liberales y de los descubrimientos posterior a la Ilustración. Chateaubriand (1768-1848) escribe en sus memorias: «Toda la geografía ha cambiado... Si comparo dos globos terráqueos, uno del comienzo y otro del final de mi vida, no los reconoceré. Se ha descubierto y poblado una cuarta parte de la Tierra... Bonapartismo, orleanismo, legitimismo, son tres cosas muertas. Pertenecen a la monarquía y a la aristocracia, que están muertas. El partido democrático es el único que progresa porque marcha hacia el futuro... El futuro es del pueblo» (Chateaubriand, *Memorias de ultratumba*, citado en Coma y Santisteban, 1997: 299). También encontramos ejemplos más recientes y significativos para nuestra propia época. Por ejemplo, en la valoración que realiza Gorbachov (1994) de su experiencia política y de la repercusión histórica de los cambios vividos a finales de los años 80 del siglo XX: «La humanidad se halla en un momento de cambio brusco. El mundo está en el umbral de mutaciones radicales.

No se trata de un paso más de una etapa a otra, como ha vivido tantos la historia universal. Muchos indicios confirman que se trata de un cambio de envergadura y que toca directamente el sentido de la historia, de la llegada de una nueva civilización» (24).

Hemos apuntado la existencia del tiempo futuro como incertidumbre o como riesgo. También la idea de tiempos líquidos contrapuesta a los tiempos sólidos de la modernidad. Pero otra representación del tiempo en la actualidad es el «tiempo ficción». Se relaciona con lo que se ha llamado la sociedad de la información y del espectáculo, como la denomina Debord (1999). Para Eco (1998), nuestra sociedad impone la ideología del espectáculo. Estas visiones se contraponen con fuerza a la falsa idea de que estamos en la sociedad del conocimiento, ya que, en primer lugar, el aumento de la presencia de los medios de comunicación o la acumulación de la información, no aseguran conocimiento o aprendizaje, y, en segundo término, esto no sería cierto para una parte importante de la población mundial. El tiempo ficción nos indica que en la sociedad actual el tiempo parece no tener límites, las simulaciones nos proporcionan ejemplos o imágenes de todas las épocas en todos los espacios. Pasado, presente y futuro se confunden en un ir y venir constante, a partir de imágenes de ficción manipuladas. Según Verdún (2003): «*Las pantallas del mundo parpadean hoy sin pasado ni porvenir, pasadas ante el relámpago ininterrumpido y todo ello dentro de un tiempo en el que el pasado, presente y futuro se han fundido en un flash. Todo sucede aquí y de improviso, se superpone y borra cuanto ha ocurrido antes para reiniciarse en una versión que anula la anterior. Los sucesos discurren y no permiten discurrir sobre ellos. Son ellos quien decididamente pasan sobre nosotros y definen esta época en la que el proceso ha sido reemplazado por el impacto y el sello histórico por el signo del terror*» (261).

Algo paralelo pasa con el espacio, que pierde sus fronteras en los medios de comunicación, interconectado desde la globalización económica o cultural, pero físicamente con fronteras legales de gran claridad. En el caso de la temporalidad, el tiempo ficción es una ilusión de control sobre el tiempo. Pero el poder lo ostenta quien gestiona el tiempo social y el tiempo histórico, quien crea y domina la cronología, la periodización o la narración histórica, para sus propios intereses políticos, económicos, culturales o religiosos. Más allá de la incertidumbre sobre el futuro, de los tiempos líquidos intangibles, de los tiempos de ficción asociados a la sociedad del espectáculo, es importante comprender que el poder sobre la temporalidad humana lo tiene quien gestiona su propio tiempo y es consciente que puede y ha de participar en la construcción del futuro.

2. Temporalidad, conciencia histórica y educación para la ciudadanía

«El presente es, pues, el punto de partida; el presente en todas sus latitudes: qué hacen los hombres, qué pueden hacer y, fundamentalmente, por qué y cómo. (...) El adolescente reclama esa toma de conciencia

del mundo contemporáneo; explora el mundo circundante y ensaya actitudes acordes con lo que subjetivamente considera su mundo; pero la crisis normativa, la anomia del mundo actual pueden sumirlo en la inquietud e incertidumbre. De ahí la necesidad de partir del presente pero ofreciéndole una sólida base que permita al adolescente aprovechar su potencialidad intelectual y su agudo juicio crítico para desarrollar un sistema de valores que apunten a su realización plena».

CORREA, Dora A. (1967): «Fundamentación del uso del método retrospectivo en la enseñanza de la historia, presentada al departamento de Ciencias Humanas y Sociales del Instituto Secundario Bernardino Rivadavia de Villa María», publicado en la revista del Consejo de Educación de la provincia de Entre Ríos, julio 1967. Citado por SIMIÁN DE MOLINAS, S. (1970): *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*, Buenos Aires, Angel Estrada, p. 14-15

La conciencia histórica es fundamental en la educación para la ciudadanía. La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro, como hemos señalado en otras publicaciones (Pagès, 2003; Santisteban, 2006a; Santisteban y Pagès, 2007a). No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro. Para Saab (1998) «*La formación de la conciencia histórica es el objetivo de la enseñanza de la historia. Esta conciencia, anclada en el presente, incluye tanto las representaciones que los sujetos adquieren sobre el pasado como las imágenes con las que proyectan el futuro. Por tanto, carece de legitimidad una enseñanza de la historia que evada la consideración del presente*» (297). La conciencia histórica nos ayuda a plantear el debate sobre cómo son los cimientos o cómo deberían ser, sobre los cuales estamos construyendo o hemos de construir el edificio de la convivencia democrática.

Para Rüsen (2007) existe un discurso histórico que distingue memoria de conciencia histórica, aunque la distinción no es fácil. Ambos conceptos cubren el mismo campo, pero se han configurado de manera diferente. El discurso sobre la memoria hace una marcada distinción entre el rol jugado por las representaciones históricas en la cultura general, y los procedimientos racionales del pensamiento histórico por los que se crea el conocimiento. Enfatiza, así, la fuerza del pasado en los procedimientos pre-racionales de representación. Se trata de desvelar todas las maneras de construir o de conservar el pasado presente. No interesa tanto la interrelación estructural entre memoria y expectativa, ignorando así el significativo rol que las intenciones dirigidas al futuro juegan en la representación del pasado. El discurso sobre la conciencia histórica incluye la racionalidad de los procedimientos del pensamiento humano. Le interesan especialmente aquellas formas de representación que dan al pasado la forma distintiva de la historia. Además, interpreta el impacto de la historia en las perspectivas futuras de la vida humana. De manera abreviada, se puede decir que la memoria *presenta* el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica *representa* el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal, de temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia en el presente. La memoria es una relación inmediata y la conciencia

histórica es una relación mediata, reflexiva, entre el pasado y el presente. La memoria está relacionada más con el reino de la imaginación, la conciencia histórica más con el de la cognición. La memoria está atascada en el pasado; la conciencia histórica abre esta relación al futuro.

La memoria histórica y la conciencia histórica tienen una importante función cultural: forman y expresan identidad. Delimitan el reino de la propia vida, de la familia, nuestro mundo frente al mundo de otros, que es generalmente un mundo extraño. La memoria histórica y el pensamiento histórico realizan esta función de formar identidad en una perspectiva temporal, el cambio temporal de los seres humanos y de su mundo, de sus experiencias, diferentes a las vivencias esperadas o que se habían planeado, los cambios que pueden suceder y que pueden poner en peligro la identidad y la familiaridad de su propio mundo. El discurso de la memoria ha hecho una distinción muy útil para ocuparse del pasado desde el sentido histórico, diferenciando tres tipos de memoria.

La memoria comunicativa, que media entre las experiencias del cambio temporal y ayuda a comprender diferencias generacionales. Es un campo de intercambio cultural con límites flotantes, que se construye en el diálogo entre diversas generaciones sobre la importancia de la experiencia histórica de acontecimientos específicos, así como de los símbolos especiales para la representación de un sistema político. La memoria comunicativa se puede convertir en memoria colectiva, cuando se consolidan determinadas formas de representación cultural entre generaciones. La memoria colectiva da mayor estabilidad y juega un papel más importante en la vida cultural. La estabilidad de la memoria colectiva provoca una mayor sensación de pertenecer un mundo cambiante. Éste es también un elemento importante de la estabilidad social para una amplia variedad de unidades sociales, tales como partidos políticos, movimientos civiles, escuelas del pensamiento en el campo académico, grupos de interés, etc. Un tercer tipo de memoria es la memoria cultural, que puede generarse por la consolidación en el tiempo de la memoria colectiva. Representa la base de la identidad histórica. Aquí, la memoria es una cuestión de rituales y de funciones institucionalizadas. Tiene sus propios medios y un lugar fijo en la vida cultural del grupo. La memoria cultural representa la propia estructura del sistema político y el desarrollo temporal de los asuntos políticos.

Siguiendo la argumentación de Rüsen (2007), el proceso mental de la conciencia histórica puede ser descrito como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro. Los procedimientos mentales básicos pueden ser organizados en cuatro elementos: a) la percepción de otro tiempo como diferente: la fascinación de lo arcaico, lo obsoleto,...; b) la interpretación de este tiempo como movimiento temporal y la evidencia de la permanencia de ciertos valores; c) la orientación de la

práctica humana a través de la interpretación histórica; d) la motivación para la acción que proporciona una orientación.

Son muchos los autores que relacionan la enseñanza de la ciudadanía y de la conciencia histórica, y ésta con las concepciones del futuro (Laville, 2001; Jensen, 2000). Por ejemplo, Audigier (1999), considera que en la educación para la ciudadanía la representación del futuro es la clave: «*La historia enseñada, como la educación cívica, depende ante todo de un proyecto de futuro*» (42). Para Martineau (2002) la enseñanza de la historia ha de ser un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales.

La conciencia histórica nos ayuda a afrontar la experiencia vital de las personas y de los pueblos, la evolución de las comunidades, se relaciona con nuestra capacidad para valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, los que están acaeciendo en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen. La conciencia histórica facilita la comprensión del desarrollo de las sociedades, sus transiciones o sus transformaciones, sus progresos y sus decadencias, sus crisis y sus ciclos, para comprender mejor los cambios en el presente, así como para establecer las esperanzas relacionadas con los posibles cambios sociales en el futuro (Gadamer, 1993). Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido. Para Todorov (2000): «*No se trata de recordar para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer justicia, cuidar del presente y asegurar un porvenir mejor*» (118). Y cada generación debe escribir de nuevo la historia, realizar una nueva representación del pasado, recuperar la memoria, tomar decisiones sobre cómo reinterpretar los recuerdos colectivos y los olvidos. Como se pregunta Cruz (2002) ¿hacia dónde va el pasado? Seguramente, hacia donde nuestra interpretación del presente o del futuro lo lleve.

Comprender el presente, tomar decisiones, pensar el futuro. Todos estos elementos de la educación democrática forman parte del aprendizaje de la temporalidad. El mismo concepto de ciudadanía se define en el tiempo de la historia, a partir de la evolución de los conceptos de libertad, igualdad, justicia y solidaridad, conceptos clave de la construcción democrática. Por otro lado, estos conceptos se complementan con el concepto de identidad, como ciudadanía que se relaciona con un territorio o con unos derechos y deberes (Pagès y Santisteban, 2007; Santisteban y Pagès, 2007b). La identidad (complemento de la alteridad), como la propia ciudadanía, es un concepto inevitablemente sociohistórico. El concepto de ciudadanía se define en el tiempo, en el pasado de las revoluciones liberales y de los logros democráticos, desde una lectura del presente. Pero la ciudadanía se relaciona especialmente con la construcción del futuro. Educamos para la ciudadanía

porque queremos avanzar en valores democráticos, porque la democracia la entendemos no como una meta, sino como un camino que siempre se recorre hacia delante. Pero ¿es el futuro objeto de estudio de la historia? ¿Por qué es tan importante el futuro en la educación para la ciudadanía y en cambio no se enseña? ¿Se puede aprender el futuro? ¿Se puede enseñar el futuro a través de la interpretación histórica del presente? ¿Qué papel ha jugado en el pasado el futuro y qué papel tiene en nuestra sociedad?

3. El aprendizaje del futuro como educación democrática

En un informe ministerial sobre los estudios históricos en la Francia de 1867, se afirmaba: «*El campo de la historia es el pasado. El presente corresponde a la política y el porvenir a Dios*» (citado por Nora, 1988, 532). La relación entre pasado, presente y futuro tuvo una gran importancia en la fundación de la revista *Annales*, fundada en 1929, por Febvre y Bloch, e inspiró la revista inglesa *Past and Present*, que en su primer número de 1952, declaraba: «*La historia no puede lógicamente separar el estudio del pasado del estudio del presente y del futuro*». Todas las ciencias sociales se elaboran desde el presente, todas tienen una perspectiva histórica, y todas aportan elementos esenciales a la representación del futuro. El futuro ha recibido una gran atención en todas las culturas y civilizaciones. Las aproximaciones al estudio del futuro se pueden situar en tres ámbitos: a) las creencias, que han dado lugar a la *escatología* y a la *apocalíptica*, también al *milénarismo* y al *mesianismo*, así como a los *mitos del fin del mundo*; b) las ideologías, que han producido las *utopías*, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia, que utiliza la *prospectiva* para analizar la posible evolución de los acontecimientos en el futuro, de tal manera que esta actividad se ha convertido en una parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. Este tercer ámbito del futuro es el que más nos interesa desde la enseñanza.

a) El futuro desde las creencias

Desde el estudio de las religiones «*el término 'escatología' designa la doctrina de los fines últimos, es decir, el cuerpo de las creencias relativas al destino último del hombre y del universo*» (Le Goff, 1991: 46). El origen del término es griego y su significado es «las últimas cosas», «los últimos días», «el tiempo último», «la última hora». Existen otros conceptos afines. En primer lugar la *apocalíptica*, que sería como una especie de género literario relacionado con la escatología. Son escritos de naturaleza profética que describen una revelación de los acontecimientos del fin de los tiempos. La concepción escatológica del tiempo en el caso del cristianismo condujo a la periodización de la historia. En segundo lugar el *milénarismo*, que parece tener origen medieval propiciado por los escritos proféticos del cristianismo antiguo, como las teorías de San Agustín y de otros. Según Danzinger (1999) alrededor del año mil

hubo un sentimiento de miedo entre la población de Europa, aunque como psicosis de masas parece que nace a partir de los escritos del siglo XV. En tercer lugar el *mesianismo*, la concreción de las profecías o la conversión de la apocalíptica en la espera de un salvador, de un dios, de un mesías. Lo que nos conduce al cuarto concepto, el *mito* dentro de las culturas o las religiones, ya sean mitos del origen o del final del mundo. Como afirma Hubert (1992): «*Dan cuenta del origen o del final de las cosas no porque tal sea su función esencial, sino porque están en el tiempo. Por lo demás es indiferente que se sitúen en uno u otro punto, pues las diferencias en ambos casos sólo son secundarias: en efecto, se ha destacado muy justamente que los mitos del origen y del fin del mundo comportaban elementos comunes*» (33).

b) El futuro desde las ideologías: las utopías

Existe una cierta relación entre la escatología y el concepto de *utopía*, que puede haberse originado por primera vez entre los siglos XV y XVI, con los primeros escritos que podríamos calificar de utópicos, relación que en cierta manera se ha mantenido siempre: «*Las ideologías revolucionarias, comprendidas aquellas que se declaran fundadas sobre las bases más científicas, insertan más o menos conscientemente elementos escatológicos, es decir apocalípticos. Por fin, la era atómica ha suscitado en gran parte de la humanidad una angustia y una mentalidad apocalíptica en el sentido común del término, con un significado catastrófico*». (Le Goff, 1991, 80). En la actualidad podemos encontrar este tipo de relaciones en reflexiones realizadas ante la llegada del nuevo milenio (por ejemplo, Carrière, Delumeau, Eco y Gould, 1999). Para muchos autores en nuestra experiencia diaria necesitamos utopías para imaginar el futuro, aunque parezcan irrealizables. De hecho, el mismo concepto de democracia tiene algo de utopía inalcanzable, de proyecto siempre en construcción, nunca completo y nunca satisfactorio para toda la población. Otros autores piensan que el pasado está repleto de utopías relacionadas con ideologías de diferente naturaleza: «*Porque, al terminar el siglo, el mundo está más lleno de pensadores derrotados que lucen una variedad muy grande de insignias ideológicas que de pensadores triunfadores, especialmente entre quienes son lo bastante viejos como para tener una memoria muy larga*». (Hobsbawm, 1998: 241). Así, la utopía se sitúa entre una necesidad humana de pensar el futuro desde un cierto idealismo y la realidad que se muestra en la interpretación de la historia contemporánea.

c) El futuro desde la ciencia: la prospectiva

El concepto de *prospectiva* está relacionado con las posibilidades de las ciencias sociales de prever y proyectar, desde una perspectiva científica y de valoración de las variables que intervienen, y con un análisis histórico, el futuro individual o colectivo. Ravel (1998), recogiendo la propuesta de Chaunu, lo relaciona con una continuidad de la larga duración braudeliana. En los años noventa del pasado siglo comenzaron a crecer los estudios sobre el futuro, como podemos comprobar, por

ejemplo, en un número monográfico especial dedicado a los estudios sobre el futuro de la *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (UNESCO, 1993). La prospectiva es una herramienta científica que va más allá de la proyección y que se basa en elementos del pasado y del presente, para imaginar futuros posibles. En este sentido es importante comprender que no existe un sólo futuro, sino diversos futuros alternativos que dependerán de la acción de las personas. Para Bas (2002), si tenemos en cuenta la clasificación de Habermas (1983), sobre las diferentes categorías de interés en las ciencias, existiría una predicción hermenéutica a la que correspondería una visión utópica del futuro, una predicción técnica asociada a la econometría, y una visión emancipatoria del futuro relacionada con la prospectiva y la planificación estratégica. Ésta última tendría como objetivo «promover vías de desarrollo y mejora en el futuro, a partir de una toma de conciencia previa sobre la realidad pasada y presente» (Bas, 2002: 32).

En la enseñanza de la historia debemos conectar el estudio del pasado con la prospectiva en el futuro. Esta posibilidad ha sido defendida también por historiadores como Hobsbawm (1998), que han situado la temporalidad humana en el objetivo final del estudio de la historia: «Como historiador me preocupa siempre el futuro: ya sea el futuro tal como ya ha nacido de algún pasado anterior, o tal como es probable que nazca del continuo del pasado y el presente» (118). El mismo autor reconoce las limitaciones del estudio del imaginario sobre el futuro, anteponiendo siempre la prospectiva científica a cualquier tipo de predicción: «...deberíamos recordar que la esperanza y la predicción, aunque inseparables, no son lo mismo. Esto todavía deja muchas cosas que los historiadores pueden aportar a nuestra investigación del futuro: al descubrimiento de lo que los seres humanos pueden y no pueden hacer al respecto; a la determinación de los marcos y, por consiguiente, los límites, las potencialidades y las consecuencias de las acciones humanas; a la distinción entre lo previsible y lo imprevisible y entre tipos diferentes de previsión». (Hobsbawm, 1998: 68). La construcción del futuro y la intervención social son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y de su enseñanza. Debe tenerse en cuenta que el tiempo histórico es también el futuro que está por decidir. El control y el poder sobre el tiempo es, en buena parte, la capacidad para construir el futuro y transformar la realidad social.

Entre las propuestas de cronología del tiempo total establecidas por Christian (2005), la que denomina «Trece mil millones de años en trece años» puede tener un gran impacto educativo, ya que pone al alcance del alumnado de la enseñanza primaria y secundaria unos elementos de comparación fácilmente comprensibles: «Esta (...) cronología abarca (...) 13.000 millones de años, pero comprime las escalas temporales de la cosmología moderna dividiéndolas por mil millones y reduciendo 13.000 millones de años a 13. Es posible que de este modo se aprecien mejor las diferencias fundamentales entre las distintas escalas temporales» (594 a 596).

Historia del universo hasta la formación del Sol

(desde hace 13 años hasta hace aproximadamente 4,5)

- Hace unos 13 años: se produce el big bang
- Hace unos 12 años: aparecen las estrellas y las galaxias
- Hace unos 4,5 años: se forman el Sol y su sistema planetario

Historia de la Tierra y de la vida

(desde hace 4 años hasta hace aproximadamente 3 semanas)

- Hace alrededor de 4 años: aparecen los primeros organismos vivos
- Hace unos 7 meses: aparecen los primeros organismos policelulares
- Hace unos 3 meses: se forma Pangea
- Hace unas tres semanas: el impacto de un meteorito causa la extinción de los dinosaurios; los mamíferos prosperan

Período Paleolítico de la historia de la humanidad

(desde hace 3 días hasta hace 6 minutos)

- Hace unos 3 días: aparecen los homínidos en África
- Hace unos 50 minutos: aparece el *Homo sapiens* en África
- Hace unos 26 minutos: los humanos llegan a Papúa Nueva Guinea y Australia
- Hace unos 6 minutos: los humanos llegan a América

Período Holoceno de la historia humana

(desde hace 6 minutos hasta hace 15 segundos)

- Hace unos 5 minutos: primeras comunidades agrarias
- Hace unos 3 minutos: primeras civilizaciones urbanas alfabetizadas
- Hace alrededor de 1 minuto: civilizaciones clásicas de China, Persia, India y el Mediterráneo; primeras civilizaciones agrarias de América
- Hace 24 segundos: breve unificación de Eurasia durante el imperio mongol; Peste Negra

Edad Moderna

(los últimos 15 segundos)

- Hace unos 15 segundos: las comunidades humanas se unen en un solo «sistema mundial»
- Hace unos 6 segundos: revolución industrial
- Hace unos 6 segundos: la revolución industrial se difunde por Europa
- Hace unos 2 segundos: estalla la primera guerra mundial
- Último segundo: la población humana aumenta a 5.000 y luego a 6.000 millones; uso de las primeras armas atómicas; los humanos llegan a la Luna; se produce la revolución electrónica.

Esta propuesta se enmarca dentro de lo que denomina «gran historia», una historia que se inicia con el origen del universo y que termina en la actualidad. Pero que avanza hacia el futuro. Para Christian (2005): «la gran historia trata inevitablemente de grandes corrientes y de grandes tendencias, y éstas no se detienen de súbito en el momento actual. Un enfoque tan ambicioso del pasado plantea por fuerza preguntas sobre el porvenir, y hay ya algunas respuestas a mano, a propósito del futuro próximo (por ejemplo, de los próximos cien años) y del futuro remoto (los próximos dos o tres mil millones de años). Plantear estas preguntas debería ser en nuestros días una parte esencial de la educación, ya que las valoraciones que hagamos del futuro afectarán a las decisiones que tomemos en la actualidad: éstas, a su vez, influirán en el estilo del mundo que habiten nuestros hijos y nuestros nietos. No nos darán las gracias si nos tomamos este cometido a la ligera» (26).

En el último capítulo de su trabajo, Christian sugiere como tratar los futuros: el inmediato (los próximos cien años), el medio (los siglos y milenios que vienen) y el lejano (futuro del sistema solar, la galaxia y el universo). En relación con el primer futuro afirma: «Es la escala que debemos tener en cuenta si queremos transmitir a nuestros herederos el mundo en buen estado» (560). Propone seguir las reglas básicas de la futurología: «a) buscar las tendencias a largo plazo y analizar su funcionamiento; b) construir modelos que sugieran qué tendencias pueden interactuar; y c) estar atentos a las contratendencias u otros factores que pudieran desnaturalizar o pasar por alto las previsiones sugeridas por las tendencias a largo plazo o los modelos sencillos. Hecho esto, sólo resta prepararse para la probable posibilidad de que muchas previsiones estén equivocadas» (561). Y señala tendencias preocupantes – por ejemplo, el ritmo del propio cambio y, en especial, «el consumo incesante de bienes materiales» (571) – y estimaciones optimistas – la estabilización de la población mundial, por ejemplo. O «la creciente y rápida formación de una conciencia mundial a propósito de los problemas ecológicos y su interrelación con cuestiones sociales y económicas» (567). Concluye su reflexión sobre el futuro inmediato con las siguientes palabras: «Si en el presente siglo se afrontan con sinceridad los problemas económicos y políticos del siglo XX, entonces es posible que las futuras generaciones hereden los beneficios de la revolución moderna. De lo contrario, hay un peligro muy real de que la revolución moderna se des controle y desencadene catástrofes militares y ecológicas que legaran a nuestros hijos y nietos un mundo tan degradado como el de la isla de Pascua, pero con una destrucción a una escala mucho mayor» (572).

Para hacer posible el «aprendizaje del futuro» necesitamos, en primer lugar, construir una imagen de este futuro que queremos enseñar. «Las imágenes del futuro están entre las causas del comportamiento actual, en la medida en que la gente intenta bien adaptarse a lo que piensa que deviene, bien actuar en la forma que creará el futuro deseado» (Bell, 2002: 7). Las imágenes son esenciales para poder describir con claridad los futuros posibles, los futuros probables y los futuros deseables. Estos últimos, deben dibujarse a partir de estudios empíricos, pero también desde la reflexión sobre los valores subyacentes en las alternativas. Para Hicks (2006) se deben crear imágenes a partir de las cuales el alumnado visualice cómo será su ciudad, su territorio, su casa, su país o su vida en general. Para este autor, los diferentes escenarios posibles, probables y deseables, deben acompañarse con una argumentación coherente, donde se expliciten las causas y las consecuencias de cada opción, las dificultades que se presentarán en cada proceso, los beneficios y los perjuicios que comporta cada escenario, así como, en el caso del futuro deseable, qué participación de la ciudadanía se requiere para su consecución.

La participación democrática reclama una visión del futuro como una realidad que se está construyendo, que se puede cambiar a partir de nuestra acción social. De la misma manera que reconstruimos el pasado o describimos el presente, también

podemos construir el futuro. El desarrollo de las capacidades para la acción social requieren el convencimiento que podemos modificar la realidad social. Algunos autores han realizado propuestas didácticas concretas de enseñanza del futuro (Slaughter, 1991; Hicks, 1994 y 2006), a partir de estrategias como las ruedas del futuro, dividir los aspectos positivos y negativos de las decisiones sobre el futuro, analizar la toma de decisiones desde perspectivas enfrentadas optimistas y pesimistas, entre otras. La clave de esta enseñanza es transmitir una imagen positiva de las posibilidades de decisión sobre el futuro, considerando el futuro como una parte de nuestra temporalidad que está por determinar. La clave de este tipo de propuestas es hacer reflexionar al alumnado sobre qué futuro desea y cómo debe conseguirse, sobre su futuro personal, sobre su participación en la sociedad, sobre la conservación del medio ambiente, sobre la construcción de la democracia en su ámbito de actuación (Whitaker, 1997; Hicks y Slaughter, 1998). De hecho, cualquier temática tratada desde la enseñanza de la historia o desde cualquier ciencia social, tiene una perspectiva de evolución en el futuro, ya sea el estudio de la población, de la ciudad, de la política, de la economía, de la guerra o del patrimonio. Parece imprescindible entonces pedir a nuestro alumnado que aprenda a interpretar el futuro, como aprende a interpretar el pasado o el presente.

4. La relación entre el tiempo y el espacio

El tiempo y el espacio no se pueden separar. Las cualidades conocidas del tiempo son la relatividad, porque el tiempo es diferente según la época y según la cultura del mundo que lo interpreta; la multiplicidad, ya que cada persona vive el tiempo de una manera diferente. La irreversibilidad, porque el tiempo no puede caminar hacia atrás; y, por último, la indisolubilidad con respecto al espacio. La historia sucede en el tiempo, pero ¿cómo sabemos cuándo y cómo pasa el tiempo? Sin duda, a través de los cambios y las permanencias en el espacio. Entonces el paisaje rural o urbano se convierte en el testimonio del tiempo, en el depósito de estratos y sucesos. Cada territorio, cada paisaje, acumula una gran cantidad de información sobre la evolución de los lugares, de las sociedades, elementos que nos explican las transiciones y las rupturas de cada momento histórico. El territorio se convierte en el lugar por donde han pasado y han dejado su huella generaciones y generaciones de personas, donde han jugado y han luchado por la tierra, donde han marcado sus límites, han cultivado la tierra o han construido sus casas. Interrogar el espacio geográfico es construir el tiempo histórico.

Para Scholögen (2007), en el espacio leemos el tiempo: «El lugar siempre se acreditó el más adecuado escenario y marco de referencia para hacerse presente una época en toda su complejidad» (14). Para este autor la irreversibilidad del tiempo permite la narración del cambio social, hacia atrás o hacia delante, hacia el pasado o hacia el futuro: «La narrativa histórica sigue el orden del tiempo. Su prototipo es la crónica. Al almacén del tiempo cabe incorporar aun el mayor caos. Todo se deja inscribir ahí, florecer del Renacimiento, decadencia de la nobleza, epidemias devastadoras,

matanzas y guerras mundiales. Hay una dirección del presente hacia atrás, al pasado, o adelante, hacia el futuro. Nos podemos remitir a los predecesores, a generaciones precedentes. Hallamos un asidero en el movimiento. Sólo precisamos seguir al tiempo: día por día, mes por mes, año por año, milenio por milenio. Nos elevamos a la seguridad del suceder, y la historia que contamos llega a una conclusión aun cuando no llega a ningún happy end. No podemos decir lo mismo del espacio (52). Es necesario espacializar la narración histórica y desarrollar una hermenéutica de lo espacial (53). El estudio de la geografía debe incorporar el descubrimiento de la multiplicidad, de la pluralidad de espacios: «...hay tantos espacios como ámbitos de temas, objetos, medios o actores históricos. (...) Se habla de espacios del recuerdo y de la memoria, de espacios políticos e históricos, de paisajes históricos, de espacios literarios» (72-73).

El estudio de la historia está repleto de lugares, de nombres de lugares, de hechos históricos relacionados con territorios, ya fueran batallas, revoluciones o tratados de paz: «Las fechas históricas coinciden con lugares de los hechos; la batalla de Alejandro en Iso, el paso del Rubicón, Waterloo, Stalingrado, o el cruce de avenidas de Dallas donde sucedió el atentado contra Kennedy. Nos 'orientamos'. No nos arreglamos sin imágenes de un escenario, donde todo ha ocurrido. History take places, la historia tiene lugar. Si hablamos de culturas pensamos en lugares en que cristalizan: en 'Paris, capital del siglo XIX', en el 'Nuevo Mundo' que ha tomado figura en los rascacielos de Manhattan, en los raíles que van a dar a las puertas de Auschwitz-Birkenau (...). No hay historia en Ninguna Parte. Todo tiene principio y fin. Toda historia su sitio» (Scholögen, 2007, 74). Para Le Goff y Santoni (1996), en historia las relaciones entre el tiempo y el espacio siguen siendo fundamentales. En su opinión, «la comparación entre sociedades en el tiempo y en el espacio (...) permitirá substituir la historia universal desprovista de problemática, con una historia general, una historia pensada a partir de la humanidad» (29-30).

Las relaciones entre tiempo y espacio han sido estudiadas desde la enseñanza de la geografía, por ejemplo por Gurevich (2005): «Los contenidos de la geografía se prestan, más que adecuadamente, para reconstruir historias de paisajes, de regiones, de lugares diversos, porque son múltiples y permanentes los cambios en la sociedad y en la naturaleza y, por lo tanto, en los modos de configuración de los territorios. Queda hecha la propuesta de producir con los estudiantes un conjunto de indicadores de esos cambios: fecharlos, mapearlos, analizarlos, seguirlos en el tiempo, imaginar sus proyecciones. (...) En esta detección de indicadores se conjugan el pasado, el presente y el futuro.» (29). El tiempo se materializa en los paisajes, por lo cual es necesario considerar históricamente sus componentes, tanto naturales como sociales. En el espacio geográfico aparece un cúmulo de tiempos sedimentados: «Avanzar con los alumnos en un abordaje geográfico de este tipo supone dotar al concepto de territorio de nuevos y más amplios significados. Ir más allá de criterios físicos de tamaño, límites, forma y extensión, por un lado, e ir más allá de los criterios de continente o receptáculo, de los que sólo importa localizar e inventariar sus elementos. Las ideas a construir sobre la comprensión de los procesos

territoriales permitirían a los alumnos comprender que los territorios se hallan en permanente transformación: aparecen nuevos recortes geográficos, se dibujan nuevas fronteras, se modifican las relaciones de cercanía y lejanía, cambia el concepto de distancia y los lugares se asocian en redes (49).

La propuesta de estudio de la geografía que realiza Gurevich (2005) pretende interrelacionar el espacio y el tiempo, la geografía y la historia, las ciencias sociales y naturales, además de proponer una enseñanza fundamentada en el aprendizaje conceptual.

Para ilustrar los cambios históricos a través de la interrelación entre espacio y tiempo, en un territorio concreto, se han generado abundantes materiales didácticos en muchísimos países. En Italia, buena parte de estas propuestas se agrupaban bajo un enfoque, o un eje, ambiental: «l'esistenza e l'importanza di un nucleo concettuale-didattico unificante -che abbiamo chiamato l'asse ambientale-, il quale contiene le dimensioni tempo-spazio (ambiente natura-ambiente umano-interazione uomo/natura)» (Altieri, Frasnedi, Pasquini, Speranza, 1979, 202). En una línea parecida, en Gran Bretaña se publicó el material «Look at the changing countryside» (1984). Este material pretendía «to make children aware of the changes that are now taking place in our lowland landscapes, the reasons for these changes, and their significance in terms of agriculture, aesthetics, flora and fauna. We also hope to show children that it is possible to influence the process of landscape change». En síntesis, el alumnado debe ser consciente de los cambios en el paisaje, las causas y las consecuencias, así como también, que es posible influir en los procesos de cambios en el paisaje (Countryside Commission Staff, 1984).

Las relaciones espacio y tiempo en la enseñanza no son ninguna novedad. Existen antecedentes y propuestas muy interesantes. Un ejemplo de ello procede de la geografía radical y, en particular, de la propuesta de Stopani (1978) sobre la investigación histórico-territorial. Stopani afirmaba que «uno dei problemi del nostro tempo che

Territorios y poder

- Territorios protagónicos, jerarquizados
- Papel de las grandes ciudades
- Centros y periferias en plural
- Lógica del beneficio, concentración y desregulación

Territorios y redes

- Territorios en red, archipiélagos de atributos comunes
- Nuevas redes y centros de comando
- Nuevas centralidades y subcentralidades, urbanas y rurales.
- Cambio en el concepto clásico de distancia

Territorios y tiempo

- Acumulación de tiempos distintos en cada lugar
- Sucesiones y capturas en las temporalidades
- Acciones en tiempo real (consumo, logística, servicios)

Territorios y diferencias

- Territorios segmentados, estallados, fragmentados
- Desigualdades, exclusión, segregación
- Microrregiones, microdiferencias
- El papel de lo local

sta rivelando tutta la sua importanza per il futuro dell'uomo è quello dal rapporto tra società e ambiente, cioè di come l'ambiente influisca sulla genesi e sul funzionamento delle strutture sociali, e di come la società, a sua volta, modifichi l'ambiente, rimanendo poi condizionata dalle modificazioni che essa stessa ha determinato» (15). Para Stopani, la relación hombre-ambiente era vista como el resultado de un proceso a través del cual se realiza la adaptación de una sociedad al ambiente en que esta vive. Durante este proceso el hombre transforma, modifica, corrige ciertos procesos naturales en función de sus propios fines. La finalidad educativa de este tipo de investigación es «dare un significato a quanto si è formato, trasformato e conservato sul territorio ad opera di generazioni di uomini, rimasti per lo più ignoto, che, con il loro lavoro, hanno contribuito a produrre il relevantissimo patrimonio di cultura che abbiamo ereditato; essere in grado, sulla base delle testimonianze raccolte, di ricostruire le fasi di una certa organizzazione territoriali del passato; prender coscienza delle cause di decadenza del territorio, attraverso la comprensiones dei processi, fatti di correlazioni ed interdipendenze tra svariati fattori, mediante i quali il territorio ha assunto una determinata configurazione» (19). Los componentes del territorio y los instrumentos de la investigación son los que aparecen en el cuadro de la página siguiente.

Un enfoque que vincule el espacio y el tiempo del tipo que proponía Renato Stopani (1978) aporta a la enseñanza de la historia y del tiempo histórico una metodología basada en la utilización de las fuentes primarias a través de las que el alumnado podrá:

- reconstruir la situación de un territorio en un momento dado, interrelacionando todos aquellos aspectos que suceden simultáneamente;
- comparar los cambios y las continuidades producidas en un mismo territorio en dos o más periodos distintos (sucesión), analizando las causas y las consecuencias;
- descubrir el pasado que tenemos presente a través de sus evidencias y de sus fuentes, estableciendo un mapa de la temporalidad en el que se evidencien simultaneidades y sucesiones;
- comprender que con sus acciones genera fuentes que en el futuro podrán explicar su presente de la misma manera que acciones realizadas en el pasado son utilizadas hoy como fuentes;
- utilizar el territorio inmediato como banco para poder practicar métodos de la investigación histórica a fin de poder reconstruir una pequeña parcela del pasado de su localidad, de su barrio o de su territorio.

5. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo

Los problemas derivados de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico no son nuevos. Aparecen de manera recurrente en la historia de la enseñanza de la historia, aunque con enfoques diferentes fruto de la propia evolución de la concepción del tiempo histórico en la historiografía. La profesora de historia francesa Delannoy

Componentes del territorio	Fuentes bibliográficas: historia económica, de la agricultura, de la viabilidad, de la administración, historia local	Fuentes archivísticas	Fuentes cartográficas: mapas geológicos, mapas de utilización de suelo, mapas arqueológicos	Fuentes iconográficas: Pintura, diseño, imágenes, fotografía antigua, postales, fotografía aérea	Toponimia
Ambiente natural: - Características físicas del territorio: geomorfología, hidrografía, vegetación espontánea,...					
Asentamientos ancestrales: - centros urbanos - centros menores					
Asentamientos dispersos relacionados con la agricultura: - pequeños pueblos rurales - casas coloniales aisladas - villas señoriales					
Asentamientos «industriales»: - fábricas, - cuevas y minas, - molinos, etc.					
Asentamientos religiosos: - iglesias ligadas a la organización eclesiástica diocesana, - iglesias ligadas a congregaciones religiosas - otros edificios religiosos					
La viabilidad: - caminos y obras anejas (puentes, muros de sostenimiento, etc.), - edificios ligados a la viabilidad (estaciones de correo, posadas, etc.)					
El paisaje agrario: - trabajos de sistematización hidráulica y de sistematización - tipos de cultivo y técnicas culturales, - productos cultivados					

(1972), opinaba que «la notion la plus difficile à acquérir par des gosses de dix ou onze ans était la notion de temps, de durée. On leur parle de siècles, de millénaires; mais cela reste pour eux des mots vides de sens. Et tout le monde sait la difficulté qu'ils éprouvent à replacer une date dans un siècle, surtout avant J.-C. Or, l'étude chronologique de l'Histoire, telle qu'on la pratique actuellement, les met perpétuellement aux prises avec cette notion de temps historique et de dates; si elle n'est pas assimilée, l'enseignement de l'histoire n'a plus de ses». (29). Por ello consideraba que «continuer à enseigner une discipline qui repose sur la chronologie sans avoir fait comprendre aux enfants ce qu'est la chronologie me paraît une aberration» (32).

En un trabajo reciente Hassani Idrissi (2005) considera que el historiador recurre al tiempo fundamentalmente para datar, medir, periodizar, estructurar y jerarquizar los hechos. Entiende, siguiendo a Koselleck, que en el universo existen una multitud de tiempos entre los que destacan el tiempo social y el tiempo histórico. Según Hassani, cada sociedad establece en función de su cultura unas determinadas relaciones con el tiempo. Y lo ejemplifica de la siguiente manera: «En terre d'Islam, (...), la vie de la communauté, aussi rurale que citadine, est réglée sur la division religieuse du temps. Le travail artisanal et le commerce aussi bien que les tours d'irrigation dans les campagnes sont organisés selon un emploi du temps qui correspond aux heures de prière. Certaines portions du temps sont «densifiées» par des manifestations religieuses concrètes (jeûne ou rupture du jeûne, sacrifice du mouton, prière commune du vendredi et des fêtes religieuses). Elles rompent la monotonie de la durée» (42). La comprensión de esta situación hay que buscarla en la historia y en el tiempo histórico que, para Hassani, es una reconstrucción intelectual que se realiza en el presente, que funciona a partir del presente y que «opère un va-et-vient permanent entre les deux pôles de la durée: le présent et le passé. Le présent étant l'univers du sujet qui accomplit l'acte de connaissance et le passé étant l'univers de l'objet de cette connaissance, un univers révolu, disparu dont no subsistent que des traces» (42). La construcción de estructuras temporales permite comprender los hechos históricos.

Hassani Idrissi representa la visión más clásica, pero no por ello desdeñable, de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Las categorías que propone son imprescindibles para el aprendizaje del tiempo histórico. Esta es una síntesis de las propuestas de Hassani Idrissi:

Medir y datar

La **cronología** es la técnica que permite medir el tiempo histórico. Sitúa los hechos en una escala temporal. Las fechas y su duración no pueden ser medidas históricamente más que cuando son medidas o datadas a partir de una división del tiempo. La cronología parte de una fecha inicial, de un punto de referencia. Este punto de referencia es distinto de una cronología a otra en función de la sociedad que la ha creado (nacimiento de Cristo, huida del profeta Mahoma hacia Medina). El punto de partida marca la posición de los hechos en el tiempo. Permite ubicar los acontecimientos en una posición de anterioridad, posterioridad o concomitancia.

Unidades de medida: año (base para la medida). Duraciones más largas: decenio, siglo, milenio.

Duraciones más cortas: mes, día,...

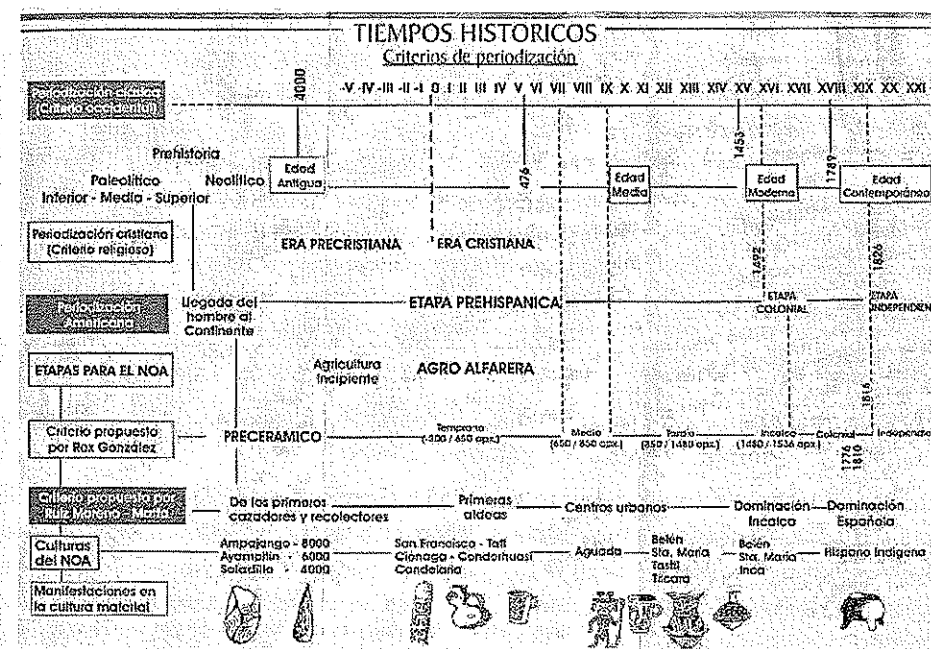
Otras medidas:

- **generación** (unos 30 años): tiempo que separa el nacimiento de un grupo humano del de sus descendientes. Grupo de personas nacidas en una misma época.
- **periodo, época o era**: duraciones variables e indeterminadas que el contexto sólo permite evaluar aproximadamente.

Periodizar

La periodización consiste en recortar la materia tratada para una mejor aproximación a la problemática contemplada y una mejor inteligibilidad del objeto de estudio.

Existen pocos modelos parecidos al cronológico occidental aplicados a la evolución de otras civilizaciones y culturas. Lo más frecuente es que partan de aquel modelo con el que se compara su evolución. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta realizada por el Museo Histórico del Norte de la ciudad de Salta (Argentina) que presentamos a continuación.



En el documento donde aparece esta propuesta de periodización alternativa se puede leer: «El propósito principal de esta periodización comparada es contribuir a una mejor contextualización temporal de las manifestaciones materiales de las distintas culturas que habitaron el noroeste argentino»¹.

¹ MUSEO HISTÓRICO DEL NORTE (s.d.): *Tiempos Históricos. Criterios de periodización*. Ficha 1. Área de acción cultural. Extensión educativa e investigación. Presidencia de la Nación. Secretaría de Cultura. Dirección General de Patrimonio y Museos.

Actualmente está fuera de toda duda que la enseñanza de historia debe apoyarse en unos prerequisites temporales necesarios para introducir al alumnado en la experiencia histórica. Estos prerequisites pueden y deben ser enseñados desde los primeros pasos de la enseñanza reglada. Actividades tales como ordenar acontecimientos en simples secuencias cronológicas o reconocer la simultaneidad de dos hechos son habilidades que se pueden aprender desde la escuela infantil y que están en la base de la construcción de la temporalidad histórica y del conocimiento histórico. Para Rizzo (2007), en la escuela infantil la organización conceptual del tiempo está aun muy influenciada por la percepción de los acontecimientos. Es en la escuela primaria que el niño conseguirá coordinar sucesión y duración en una valoración del tiempo con características objetivas y socialmente compartidas. Los principales ordenadores con los que organizar los acontecimientos y los hechos históricos en la escuela primaria son, para este autor, los siguientes (18-19):

Categorías	
Sucesión	Permite establecer el orden con el que verificamos los fenómenos
Simultaneidad y contemporaneidad	Indican la sobreposición o la contigüidad temporal de los acontecimientos
Duración	Explicita la extensión temporal de un fenómeno, es decir el arco temporal que transcurre entre el inicio y el fin de una experiencia; el espesor temporal de una duración puede contener uno o más acontecimientos
Ciclo	Incluye la sucesión continua de algún acontecimiento
Periodización	Permite encuadrar un conjunto de fenómenos poniéndolos en relación entre sí mediante alguna correlación conceptual y temporal
Cronología	Requiere la introducción de una métrica temporal y, a través de la datación, permite ordenar los hechos del pasado en su sucesión; es un instrumento convencional cuya finalidad es ordenar los acontecimientos en el tiempo.

Para este autor, el itinerario formativo de los alumnos y alumnas a partir de la escuela infantil ha de incluir los objetivos siguientes (28-29):

Saber ubicar hechos y acontecimientos en el tiempo	- ordenar acontecimientos en sucesión temporal - medir la duración - utilizar los ordenadores temporales (datación, duración, período,...) - comprender el léxico temporal y dominar la modalidad socialmente compartida de medir el tiempo
Saber describir, analizar e interpretar contextos humanos del pasado en sus múltiples dimensiones	- temporales - ambientales - sociales - tecnológicas - políticas - culturales
Saber operar con fuentes del pasado	- tematizar - validar - formular inferencias

Una enseñanza de la historia para la reconstrucción conceptual, para la formación del pensamiento histórico y para la educación democrática de la ciudadanía, ha de basarse en una concepción del tiempo que no se limite a la cronología. Las investigaciones muestran la importancia que da el profesorado a la cronología, como un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia, pero al final de la escolaridad obligatoria el alumnado no la domina (Pagès, 1999). El profesorado considera que el aprendizaje de la cronología es difícil, pero, en cambio, algunas investigaciones reconocen la capacidad del alumnado para identificar o explicar los cambios (Lautier, 1997). El aprendizaje del tiempo histórico puede ayudar a estructurar el conocimiento sobre la historia si se realiza teniendo en cuenta consideraciones como las siguientes:

- La escuela debe superar la enseñanza de una historia de museo, que representa el tiempo histórico como una acumulación de datos y fechas.
- El aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.
- La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado, para poder formar en valores democráticos.
- Se deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando son construcciones sociales.
- No sólo debemos enseñar una determinada periodización, sino que también debemos enseñar a periodizar (Ferro, 1991).
- La cronología debe enseñarse relacionada con una serie de conceptos temporales básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico.
- Los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia (Mattozzi, 1988).
- El pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de manera más o menos estructurada (Mattozzi, 2002; Pagès, 2004).

El tiempo histórico es un concepto de conceptos, un metaconcepto. Su enseñanza se ha visto marcada tradicionalmente por una serie de dificultades que han impedido una renovación de los programas educativos. Ni desde la historia ni desde las otras ciencias sociales se ha creado un modelo conceptual general del tiempo que pudiera utilizarse en la enseñanza. Con demasiada frecuencia se confunde el tiempo histórico con la cronología, sin tener en cuenta otros conceptos temporales, por ejemplo, de la temporalidad humana, del cambio y la continuidad, de la gestión del tiempo o de la construcción del futuro. En este sentido, la enseñanza de la historia puede aportar muy poco a la educación democrática de la ciudadanía, cuando no se orienta hacia el aprendizaje conceptual y la formación del pensamiento.

La obra de Piaget (1946) sobre el tiempo tuvo una gran repercusión en la enseñanza de la historia. Este autor organizó por primera vez una teoría global del desarrollo de la

temporalidad, siguiendo el esquema de su modelo general evolutivo. Pero debe tenerse en cuenta que sus estudios se basaban en las interrelaciones entre los conceptos de tiempo, espacio y velocidad, con un papel muy importante para este último concepto. Sus teorías tuvieron continuidad en el campo de la «psicofísica del tiempo». Fraise (1967) realizará la obra más importante sobre el tiempo y abrirá un nuevo camino para la renovación de la investigación. Introducirá el concepto de «*sentimiento de tiempo*», para explicar nuestra percepción del tiempo en la vida cotidiana. El aburrimiento, la espera o la prisa, la intensidad o la motivación en la actividad, son factores decisivos para nuestra percepción del tiempo. Sus trabajos darán lugar a otras investigaciones que intensificarán las críticas a las teorías piagetianas. Se introducen aspectos del lenguaje y de la comunicación para la mejora de la construcción de la narración temporal. Un estudio importante es el de Montagero (1984), que contradice la idea de Piaget y afirma que la velocidad no tiene un papel fundamental en la formación de la noción de tiempo. Para este autor y para otros como Richards (1982) la temporalidad se adquiere a partir de la comprensión progresiva de la estructura conceptual del tiempo.

La propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico que nosotros proponemos se plantea desde una perspectiva crítica de la enseñanza, ya que debe ayudarnos a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro. Por otra parte, recoge los conceptos básicos de los estudios sobre el tiempo y en especial de la historia (Pagés y Santisteban, 1999; Santisteban 1999, 2006b). Veamos un esquema general.

1. Las cualidades del tiempo. a) Irreversibilidad. b) Indisolubilidad con respecto al espacio. c) Relatividad. d) Multiplicidad.
2. Las delimitaciones del tiempo.
 - 2.1. Según su ámbito de aplicación. a) Creencias: tiempo religioso. b) Ciencia: tiempo físico o biológico. c) Experiencia: tiempo social o personal.
 - 2.2. Según su origen o naturaleza. a) Alcance: tiempo finito o infinito. b) Direccionalidad: tiempo lineal o cíclico. c) Pensamiento: tiempo objetivo o subjetivo.
3. La temporalidad humana.
 - 3.1. Pasado: memoria y recuerdo.
 - 3.2. Presente: instante, acontecimiento. Historia del presente.
 - 3.3. Futuro. a) Creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos. b) Ideologías: utopía. c) Ciencia: prospectiva.
4. El cambio y la continuidad.
 - 4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio. a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración. b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura. c) El ritmo: ciclos, crisis.
 - 4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios. a) Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución. b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo. c) Madurez: transición, transformación.
 - 4.3. Valoración del proceso (orden o desorden). a) Tendencias negativas: decadencia. b) Tendencias positivas: modernidad y progreso.
5. El dominio y la gestión del tiempo, como conocimiento y como poder.
 - 5.1. Medida del tiempo. a) Instrumentos: calendario, relojes. b) Cronología: sucesión, simultaneidad.
 - 5.2. Clasificación y explicación de los hechos. a) Clasificación temporal: periodización. b) Explicación histórica: causal e intencional.
 - 5.3. Control y poder sobre el tiempo. a) Distribución del tiempo: tiempo de trabajo y de ocio. b) Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal. c) Construcción del futuro: intervención social.

Ya hemos hecho referencia a diversos conceptos que aparecen en la propuesta anterior. Por ejemplo al tercer apartado, a la temporalidad humana y a los conceptos relacionados con el pasado, el presente y el futuro. Otro apartado de nuestro modelo conceptual para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, es el del cambio y la continuidad. El concepto de cambio es fundamental en el estudio de la historia. Por último, nuestro modelo propone un estudio de los aspectos relacionados con el tiempo como poder, sobre el control y el dominio sobre el tiempo, ya sea como dominio de la cronología, de la periodización o el control sobre el propio tiempo o el futuro.

6. Algunas propuestas para superar viejos problemas

En un trabajo ya clásico Pozo, Carretero y Asensio (1983) plantearon los diferentes diseños de curriculum de historia existentes. A principios de la década de los 80 del siglo pasado los programas de historia estaban organizados de manera cronológica como lo habían estado desde prácticamente sus orígenes. Para estos autores, una cosa era el diseño cronológico y otra la cronología. En su opinión, «*aunque rechacemos el diseño cronológico no podemos hacer lo mismo con la cronología. La historia es tiempo. No se puede enseñar historia sin enfrentarse al problema del tiempo*» (62). Además de este diseño, existían otros diseños muy minoritarios que, como el cronológico, aún perviven en la actualidad en unas condiciones parecidas a las que tenían cuando aparecieron, es decir, siendo proyectos muy minoritarios. Entre ellos, estos autores citan los siguientes:

- los «enfoques regresivos»: «*comenzar por el estudio del presente, retrocediendo después en busca de sus orígenes. Sus defensores consideran que esta estrategia favorece la motivación del alumno y la comprensión de la continuidad temporal*» (63),
- el estudio en profundidad de períodos más cortos de tiempo,
- las «líneas de desarrollo» de Jeffreys: «*seleccionar temas monográficos y estudiar su evolución a través de los tiempos*» (64).

Algunos de estos planteamientos han seguido manteniéndose vivos en la práctica, si bien de manera minoritaria. En primer lugar queremos destacar el «método retrospectivo». En el prólogo al trabajo de Plaza, Gasco y Lusardi (2007), Simián de Molinas, impulsora desde los años 60 del método retrospectivo, afirma que este método «*es el medio más adecuado para que los alumnos adolescentes se interesen y trabajan en esta ciencia*» (2007:23). ¿En qué consiste este método y qué relación tiene con la temporalidad histórica? Tanto para Plaza, Gasco y Lusardi como para Simián de Molinas y otras profesoras que desde la década de los sesenta utilizaron este método en Argentina, el método retrospectivo parte del presente y desde él reconstruye el pasado, es decir busca los antecedentes de este presente: «*Para*

explicarlo con sencillez, la metodología retrospectiva invierte el orden en el que tradicionalmente se desarrollan los contenidos históricos, de tal modo que a partir del presente se vaya remontando hacia el pasado, entendiendo esta secuencia no como algo rígido o estrictamente lineal, sino más bien como un continuo 'ir y venir', enrollando y desenrollando el hilo del tiempo» (Plaza, Gasco, Lusardi: 2007, 63). Para Simián de Molinas (1970: 109) «(...) el método retrospectivo ayuda realmente a comprender el presente a través del pasado y el pasado a la luz del presente».

El hecho de partir del presente supone presentar la historia como un proceso abierto, vivo al que se puede acceder no sólo desde el libro de texto sino desde las evidencias vinculadas al objeto de estudio. También permite al alumnado adquirir un mayor protagonismo en su aprendizaje que el que adquiere con otros enfoques. Para Plaza, Gasco y Lusardi (2007): «...cuando los alumnos están motivados porque encuentran relación entre lo socialmente vivido y lo estudiado en las aulas, desaparecen muchos de los problemas áulicos para desarrollar las temáticas de historia argentina que contempla el curriculum oficial, debidamente adaptado por los profesores al grupo etario y social al que se destinan. Y esa relación entre lo cotidiano, lo que nos rodea y la historia se puede establecer más acertadamente con la aplicación de este método» (11).

Tal vez el aspecto menos resuelto de este enfoque tiene relación con la periodización y los contenidos históricos que la integran. La delimitación de los periodos puede hacerse desde distintos criterios y tiene relación con la epistemología de la historia y la escuela de pensamiento a la que se adscriben los saberes históricos. Es una decisión importante porque afecta la naturaleza y la concepción de los saberes históricos escolares y, en consecuencia, el valor educativo de los mismos. Para Plaza, Gasco y Lusardi (2007), se puede periodizar a partir de «conceptos políticos, económicos, sociales... o de la combinación de los mismos. Las autoras de este trabajo venimos siguiendo, desde hace un tiempo, un criterio político que no deja de lado a los otros dos. Partimos de diferenciar las etapas de gobiernos constitucionales de las que se caracterizan por la presencia de gobiernos de facto (...). Establecida así una periodización básica, atendemos de cada periodo a determinados aspectos (por ejemplo: economía, derechos humanos, modas, costumbres) para ver como se entrelazan creando el clima propio de cada época» (79).

La apuesta por un planteamiento sincrónico de naturaleza política puede tener sus ventajas para comprender mejor la situación política que se vive en Argentina, así como sus causas y sus antecedentes, pero limita la posibilidad de estudiar en profundidad los orígenes y el desarrollo de todo tipo de problemas sociales relevantes que no siempre se ajustan a los periodos políticos. Las autoras incorporan en los anexos tres modelos de secuencia desarrollados en distintos centros y en distintas etapas educativas y cursos, pero organizados a partir del criterio político.

Escuela superior de turismo y hostelería «Montes Pacheco» Ciclo terciario básico Profesora: María Susana Gasco Historia de las Instituciones de Córdoba 2º 1999	Colegio «Deán Funes» (IPEM N° 268) Curso: 3º año Profesora: Norma de la Plaza 1998	Colegio «Deán Funes» Profesora: Doralice Lusardi Curso: 6º año programa de examen 1999
1. Recuperación de la democracia 2. Proceso de reorganización nacional 3. La provincia en crisis. Gobiernos justicialistas 4. El «Cordobazo»- su trascendencia 5. Gobiernos radicales 6. Gobiernos peronistas 7. Década del 30 8. Gobiernos demócratas 9. Córdoba a fines del siglo XIX 10. Córdoba entre unitarios y federales 11. Córdoba y su caudillo: Juan Bautista Bustos 12. Córdoba entre 1810-20 13. Situación virreinal 14. Córdoba colonial	1. Rupturas del orden político y restricción de la participación (1996-1955) 2. La experiencia peronista (1955-1943) 3. La experiencia conservadora del fraude (1943-1830) 4. La República radical (1930-1916) 5. República conservadora (1916-1880) 6. El mundo industrializado 7. El mundo en que vivimos	1. Panorama global de la historia argentina 2. «El Proceso de Reorganización Nacional» 3. Presidencias Justicialistas 4. La «Revolución Argentina» 5. La república restringida 6. Peronismo «histórico»: del origen a la caída

Probablemente la intensa vida política de Argentina y su, asimismo, intensa historia política justifican que el método retrospectivo se articule en torno a criterios de historia política más que a criterios de la historia total o a otros ámbitos de la actividad humana (historia social, económica, cultural,...), susceptibles también de un planteamiento de esta naturaleza. Sin duda, los cambios de método cuando son realizados desde el convencimiento de que es posible una práctica distinta de la práctica transmisiva y memorística predominante en la enseñanza de la historia traen aparejados cambios en el aprendizaje. Esta es una de las conclusiones principales de estas autoras: «Estamos convencidas que los cambios que la aplicación de este método trae aparejados, contribuirán a un aprendizaje que posibilite a alumno y profesor una mejor comprensión del mundo actual, unida al fortalecimiento de la sociedad democrática y a la conciencia de la propia identidad» (139).

Otro método que supuso un importante revulsivo a una enseñanza cronológica excesivamente sesgada hacia lo político y lo nacional, fue el método diacrónico. En países como Bélgica, en los que conviven dos culturas y dos naciones contrapuestas, el método diacrónico representó un intento de hacer una historia más conceptual y

más comparativa, en la que espacio y tiempo son sus dos principales ejes vertebrados. Destatte y Uyttebrouck (1991), en el informe dirigido al ministro de Educación de la Comunidad francesa de Bélgica, afirmaban en relación con el método diacrónico: «*Cette méthode, qui permet d'aborder un problème dans toutes ses perspectives chronologiques et spatiales, développe une vision globale de l'histoire et permet de saisir avec pertinence la longue durée de son évolution. L'histoire diachronique, par thèmes successifs, permet de consolider et de réutiliser plusieurs fois des notions acquises précédemment et, in fine, d'acquérir correctement les notions fondamentales*» (17).

El método temático es, en parte, un antídoto contra las historias nacionales y una apuesta a favor de una historia universal. Como ya señaló en 1971, el belga Van Santbergen, el método temático aspira a iniciar a los alumnos en una verdadera historia general, universal. Los partidarios de este método «*visent, non à imposer une information, mais à 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*» (14). Para este autor el valor educativo de este método consistía en «*favorise le progrès scientifique dans une parfaite conception de la démocratie (...). En aidant à rapprocher les hommes de tous pays, de toute condition, dans la commune compréhension de leur passé, elle ne peut que servir l'HISTOIRE et la civilisation*» (18).

Con posterioridad, Hodeige (1981) señaló las siguientes ventajas educativas de la historia diacrónica, o temática:

- ofrece una visión panorámica de la historia permitiendo al alumnado fijar las nociones de evolución cronológica y espacial,
- facilita la comprensión de la cronología y de las duraciones, y del cambio y de la continuidad,
- sitúa en el centro de sus preocupaciones la relación pasado y presente, abriendo las puertas al futuro,
- favorece las comparaciones con otros grupos humanos en el pasado y permite situar nuestra historia en relación con la historia de los otros.

Ha sido también en Bélgica donde la historia diacrónica ha tenido un desarrollo importante aunque también hubo propuestas parecidas en Francia y en Catalunya, donde el Grupo de Ciencias Sociales del Movimiento de Renovación Pedagógico «Rosa Sensat» (1981) la aplicó a los cursos 7º y 8º [13-14/14-15] de la ya desaparecida Educación General Básica (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1981).

Un ejemplo de estudio diacrónico en la clase de historia lo hemos concretado en una propuesta para los últimos cursos de educación primaria o los primeros de secundaria (Santisteban y Pagès, 2006). Se trata de una propuesta que facilita la comprensión de la periodización histórica y aborda desde una perspectiva diacrónica aspectos del

paisaje, de la vida cotidiana de la organización social, del arte o de las creencias. Se parte de un trabajo cooperativo, de búsqueda de información sobre diferentes aspectos de cada período histórico, de cada aspectos de la vida o de la cultura. El trabajo se concreta en un mural que puede ocupar una de las paredes de la clase y cada apartado debe recoger un dibujo del alumnado y una frase explicativa². La lectura horizontal y vertical del mural ayuda a construir una especie de mapa temporal donde situar los acontecimientos de la historia, así como también a entender el cambio y la continuidad. La asociación de imágenes con los conceptos históricos facilita el aprendizaje significativo de la historia.

	Paisaje	Vivienda	Alimentación	Tecnología/ Transportes	Creencias/ Arte	Organización/ Poder
Paleolítico						
Neolítico						
Iberos						
Romanos						
Edad Media						
Edad Moderna						
Edad Contemporánea S. XIX						
Edad Contemporánea S. XX						
Futuro						

Estamos ante una especie de mapa temporal, muy útil para comprender el cambio y para formar estructuras conceptuales, operadores cognitivos para comprender la historia. El proceso de trabajo implica la búsqueda de información, la representación esquemática y la síntesis de ideas, la exposición en grupo y la reconstrucción de los conocimientos adquiridos, a partir de la lectura de la imagen y de la comprensión de las aportaciones del resto del alumnado. El trabajo autónomo del alumnado permite al profesorado trabajar con los grupos que considere más oportuno, lo que facilita el diálogo interpersonal y el aprendizaje individualizado.

- a) Por grupos se reparten los diferentes cuadros del mural, de tal manera que cada grupo se encarga de una época histórica.
- b) Cada grupo trabaja con los libros de la biblioteca y busca la información pertinente con la ayuda del profesorado.

² Los que nosotros hemos realizado estaban estructurados de manera que cada cuadro del mural tenía el tamaño de una hoja de papel A-4.

- c) Se dibuja cada cuadro y se debate en el grupo qué frase es la más indicada para expresar ese aspecto en esa época histórica.
- d) Cada vez que un grupo acaba uno de los cuadros se coloca en el mural. De esta manera, cuando el mural está en proceso de elaboración se asemejará a un mosaico de la historia.
- e) Cuando el mural está acabado cada grupo explica las características esenciales de la época histórica que les ha tocado.
- f) Cuando todos los grupos han expuesto sus trabajos, cada alumno o alumna realiza un informe sobre la lectura horizontal de cada época histórica, así como vertical de cada aspecto tratado en su evolución a lo largo del tiempo.

Un mural parecido, pero con muchos más apartados, fue realizado de manera cooperativa por el alumnado de ciclo superior de los diferentes centros educativos de Terrassa, una ciudad de la provincia de Barcelona. Cada clase se responsabilizó de la realización de diversos cuadros del mosaico, relativos a la historia de la ciudadanía. Cada cuadro tenía un tamaño A-3 y debía realizarse un dibujo representativo y una frase - que pudiera ser leída con facilidad desde una cierta distancia - por ejemplo sobre la vivienda en el Paleolítico o los transportes en la Edad Moderna. Después, en el inicio de los actos de «La Semana de la Enseñanza» de esta ciudad, el alumnado de cada escuela situaron y fijaron sus dibujos en el gran mural, que había sido parcelado previamente según los diferentes apartados. El mural estuvo expuesto en la plaza central de la ciudad.



Imagen 1. Niños y niñas colocando los dibujos

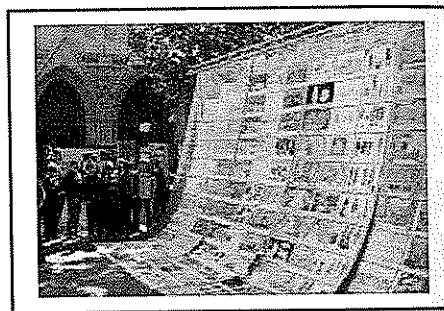


Imagen 2. Levantando verticalmente el mural

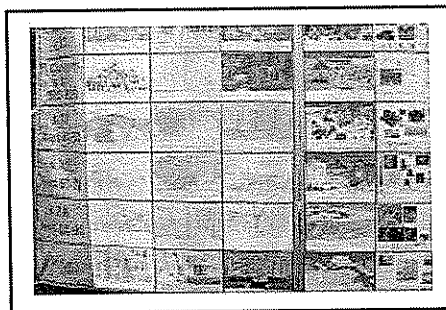


Imagen 3. Detalle del mural

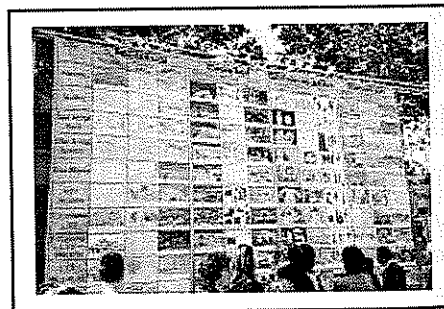


Imagen 4. Mural completo

Después, en cada centro escolar y a partir de las fotografías digitales que se realizaron para todos los centros, el alumnado continuó con el trabajo de la lectura horizontal, por ejemplo, de las características del paleolítico o de la vida en el mundo romano (paisaje, vivienda, alimentación,...), y la lectura vertical, por ejemplo, de la evolución de la vivienda o sobre cómo han cambiado las formas de organización social y del poder a lo largo de la historia (Paleolítico, Neolítico, Iberos,...). El último apartado de la columna que corresponde a las épocas históricas estaba dedicado al futuro para que el alumnado imaginase también cómo continuará la historia, cómo será nuestra vida dentro de unos años, el paisaje, las casas, etc.

Esta última propuesta es, en parte, una síntesis de lo que en este trabajo hemos defendido. La relación entre tiempo y espacio, un modelo de enseñanza del tiempo histórico como estructura conceptual, la formación de la conciencia histórica como conciencia temporal y, por encima de todo, de la prospectiva. Que ni los tiempos líquidos ni los tiempos de ficción, nos hagan olvidar esta última cuestión: la importancia de la construcción del futuro, una finalidad que no es ninguna novedad postmoderna, sino que ha estado muy presente en las intenciones de quienes se han dedicado y se dedican a la enseñanza de la historia como pusieron en evidencia, por ejemplo, Bollo de Romay y Benzrihem en 1963.

«Para la juventud actual, la Historia sin un proyectarse hacia delante es letra muerta. Solo interesan los procesos en tanto ayudan a interpretar la realidad actual, y en cuanto dejen entrever la posibilidad de un mundo futuro menos inestable y más feliz»

Bibliografía

- ALTIERI, M.L./ FRASNEDI, F./ PASQUINI, E./ SPERANZA, F. (1979): *Per una didattica interdisciplinare nella scuola media*. Bologna. Il Mulino.
- AUDIGIER, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP
- BAS, E. (2002). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- BAUMAN, Z. (2007a): *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- BAUMAN, Z. (2007b). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- BELL, W. (2002). Prólogo, en Bas, E. *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel, 2002.
- BERNARDI, A. de (1985). Introducción, en VVAA. *Uso delli fonti e insegnamento della storia*, 6-11. Milano: Bruno Mondadori.
- CHRISTIAN, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la «Gran Historia»*. Barcelona: Crítica.
- COMA, J.; SANTISTEBAN, A. (1997). La crisis del Antiguo Régimen y las Revoluciones liberales burguesas, en Benejam, P.; Pagès, J. (coord.): *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el Profesorado de ESO*. Barcelona: Praxis. 239-302.
- COUNTRYSIDE COMMISSION STAFF (1984). *Look at the Changing Countryside: A Practical Project to Encourage Children to Study and Understand the Changing Lowland Countryside*. Countryside Agency.
- CRUZ, M. (ed.) (2002): *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- DANZIGER, L. (1999). *El año 1000. Formas de vida y temores ante el cambio de milenio*. Barcelona: Ediciones B.
- DEBORD, G. (1999): *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama. Barcelona.
- DELANNOY, G. (1972). Les Egyptiens, c'était il y a longtemps. *Cahiers Pédagogiques*, 107, 29-32.
- DESTATTE, P.; UYTTEBROUCK, A. (1991). Commission d'étude des programmes d'histoire. Rapport à Monsieur Yvan Ylieff, ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française. *Cahiers de Clio*, 106.
- ECO, U. (1998): *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- FERRO, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. AA.VV. *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au présent. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. Paris. 99-101.
- FRAISSE, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris: PUF (2a ed. corregida i augmentada).
- GADAMER, H.G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- GORBACHOV, M. (1994): *Memorias de los años decisivos (1985-1992)*. Madrid: Globus.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE «ROSA SENSAT» (1981): *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Col. Rosa Sensat. Barcelona, Edicions 62
- GUREVICH, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J. (1983). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HASSANI IDRISI, M. (2005): *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris. L'Harmattan.
- HEILBRONER, R. (1996): *Visiones de futuro. El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*. Barcelona: Paidós.
- HICKS, D. (1994). *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*. Godalming: World Wide Fund for Nature UK.
- HICKS, D.W. (2006). *Lessons for the Future. The missing dimension in education*. Oxford. Trafford.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- HODEIGE, M. (1981): *Histoire et cours apparentés dans l'enseignement secondaire*. Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique de la Ville de Liège. Liège.
- HUBERT, H. (1992). Estudio sumario sobre la representación del tiempo en la religión y la magia. Ramos, R. (comp.) (1992): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 1-33.
- JENSEN, B. E. (2000). L'Histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline. In Conseil de l'Europe. *Détournements de l'histoire*. Symposium «Face aux détournements de l'histoire», Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 89-104.
- KEITETSI, Ch. (2005). *Mi vida de niña soldado*. Madrid: Maeva Ediciones.
- LANDI, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.
- LAVILLE, C. (2001). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?. In Tutiaux-Guillon, N./Nourrisson, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 13-25
- LAUTIER, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Colín.
- LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- LE GOFF, J. y SANTONI, A. (1996): *Investigación y enseñanza de la historia*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Morelia, Michoacan, México.
- LUHMANN, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- MARTINEAU, R. (2002). La pensée historique... une alternative ré-flexive précieuse pour l'éducation du citoyen, en Pallascio, R.; La-fortune, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*, 281-309. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MATTOZZI, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. C.I.D.I. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milano: Mondadori. 65-81.
- MATTOZZI, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti. Perillo, E. (a cura di). *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*. Napoli: Tecnodid. 9-22.

- MONTAGERO, J. (1984). Perspectives actualles sur la psychogenese du temps. *L'Année Psychologique*, 84, 433-460.
- NORA, P. (1988). Presente, en Le Goff, J.; Chartier, R. I Revel, J. (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 531-537.
- PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AAVV: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. 13. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza. 241-278.
- PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (Revista de la APEHUN, Argentina), 1, 11-42.
- PAGÈS, J.: (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), 35-53.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas, en AUPDCS. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, 187-207. Sevilla: Díada.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2007) (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económico. (Primera edición de 1946).
- PLAZA, N. T. de la; GASCO, M. S.; LUSARDI, D. (2007). *El método retrospectivo aplicado a la enseñanza de la historia argentina*. Córdoba. Ferreyra editor
- POZO, I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M. (1983). Cómo enseñar el pasado para entender el presente: observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 55-68.
- RAVEL, J. (1988). Prospectiva. Le Goff, J.; Chartier, R. I Revel, J. (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 537-538.
- RICHARDS, D.D. (1982). «Children's time concepts: Going the distance». Friedman, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*. Nova York: Academic Press.
- RIZZO, U. (2007). «Temporalità e storia a scuola». In RIZZO, U. (a cura di). *Alla scoperta del tempo e della storia*. Edizioni Junior, 15-29.
- RÜSEN, J. (2007): «Memory, history and the quest for the future». In CAJANI, L.(ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.
- SAAB, J. (1998). El lugar del presente en la enseñanza de la historia. *Anuario IEHS*, 13. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 297-308.
- SANTBERGEN, R. Van (1971). «Pour une méthode thématique de l'enseignement de l'histoire». *Éducation et culture*. Numéro spécial L'histoire à l'école. Conseil de l'Europe, 12-19
- SANTISTEBAN, A. (1999). «Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir». *Historiar*, 1: 141-150.
- SANTISTEBAN, A. (2006a). «Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate». *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (Revista de la

- APEHUN, Argentina)4: 101-122. Universitas. APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales – Argentina).
- SANTISTEBAN, A. (2006b). «Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique», *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6: 77-90.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2006). «La enseñanza de la historia en la educación primaria». En Casas, M. y Tomàs, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, 468/129-468/160. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007a). «Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes». VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural. 25, 26 y 27 de abril de 2007. Universidad Nacional de Salta. **Facultad de Humanidades. Escuela de Historia** Provincia de Salta – República Argentina.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007b). «La educación democrática de la ciudadanía». Ávila, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de Larrea, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. 353-367. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco.
- SCHOLÖGEN, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo. Sobre historia de la civilización y geopolítica*. Madrid: Siruela
- SIMIÁN DE MOLINAS, S. (1970): *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Angel Estrada, 109
- SLAUGHTER, R. (1991). «Futuros». Hicks, D. (coord.). *Educación para la paz*. Madrid: Morata/MEC. 247-262.
- STOPANI, R. (1978): *La ricerca storico-territoriale*. Firenze. Quaderni di Corea. Libreria Editrice Fiorentina.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1993). «Investigar el futuro», en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 137, monográfico.
- VERDÚN, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.
- WHITAKER, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- WHITROW, G.J. (1990). *El tiempo en la historia*. Barcelona: Crítica.

¿Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza

Liliana AGUIAR - Celeste CERDÁ*

El primer compromiso político de los historiadores debería ser reivindicar ante la sociedad y el poder, la función ética de la historia, de las humanidades y de las ciencias sociales, en la educación de los ciudadanos y en la formación de las conciencias comunitarias

Carlos Barros

I. La enseñanza de la historia, un espacio de frontera.

¿Qué sentido tiene enseñar Historia a adolescentes y adultos en el nivel medio del sistema?, ¿Cuáles son los intereses, las motivaciones que sujetos no especializados pueden encontrar en su estudio?, ¿Qué aporta la disciplina para entender el cada vez más complejo mundo en el que estamos inmersos?, ¿En qué medida, la exclusión social, la violencia política y también social, la falta de expectativas, una globalización asimétrica, los fundamentalismos religiosos y la discriminación de todo tipo, pueden ser pensadas desde categorías que proporciona la Escuela, desde reflexiones que se plantean en sus aulas? .

No es fácil contestar a estas preguntas sin colocarse en un lugar de ilusorios voluntarismos o amargos desencantos. Desde nuestras prácticas docentes, en un espacio de «fronteras» en el que la enseñanza y la historia se cruzan; espacio complejo en su interdisciplinariedad, nos animamos a imaginar respuestas, plantear alternativas que no desconocen las dificultades ni evaden los conflictos.

Una mirada histórica sobre las luchas en el campo de la historia y sobre las problemáticas específicas que la disciplina adquiere en el interior de las escuelas ayudará a fundamentar propuestas metodológicas desde la Nueva Historia Política, la Historia del Presente y la memoria que intentan dar respuesta a los interrogantes iniciales.

* Docentes e investigadoras de la Universidad Nacional de Córdoba.

Creemos que las categorías teóricas e hipótesis explicativas de estos nuevos enfoques, resultan un aporte interesante a la enseñanza de la historia en la medida en que, interpretando el pasado reciente, echan luz sobre la problemática actual.

¿Qué problemas acucian a los argentinos de hoy?, ¿Cómo se explican las dificultades de toda índole que han caracterizado su pasado inmediato?. Las investigaciones históricas de los últimos años han avanzado en explicaciones políticas que buscan claves interpretativas sobre su inestabilidad política recurrente y su empobrecimiento social y económico. Rescatamos algunas de esas formulaciones: la hipótesis de una «dominación sin hegemonía» que caracterizaría el sistema socio-político argentino (Rouquié, 1982), la mutación desde una «matriz Estado Céntrica» a una «Mercado Céntrica» que develaría conflictos derivados de las cambiantes relaciones entre el Estado y la sociedad (Cavarozzi, 1997); la definición del sistema político argentino como «pretorianizado» que permitiría entender continuidades que subyacen a cambios de gobiernos o regímenes (Quiroga, 1994)... Estos y otros aportes de la Nueva Historia Política articulados con técnicas y perspectivas de la historia del presente y el enriquecimiento teórico-metodológico de la recuperación de las memorias como objeto de estudio, constituyen una base para la revisión de contenidos y metodología de la enseñanza de la historia argentina contemporánea en el nivel medio.

Sin embargo, la recuperación de tales temáticas y problemas, no se ha logrado sin luchas en el campo. En la Academia fueron objeto de encarnizados combates; en la Escuela, lo político/el presente/la memoria, identificados con enfrentamientos inter e intra partidarios y otros conflictos de la realidad social, se consideraron temas tabú y quedaron en las puertas de las aulas al entenderse no adecuados a la supuesta neutralidad de la escuela. Entonces, la historia escolarizada se redujo muchas veces a una historia de instituciones descarnadas, de gobiernos del pasado, que sólo apela a la memorización y despierta pocos entusiasmos.

La búsqueda del sentido de la disciplina para nuestros alumnos, nos ha llevado a profundizar las múltiples aristas que la inclusión de lo político, el presente y la memoria tienen para el abordaje de contenidos históricos en el aula. Finalmente, e intentando construir puentes que permitan relacionar espacios diferentes pero imbricados - investigación/enseñanza-, sumamos nuestra voz a la construcción de un nuevo paradigma histórico, paradigma que a la vez que vivifique la investigación tenga puesta su mirada en la transmisión en espacios más abiertos, más relacionados con la problemática social y, por ello mismo, más cercanos a las inquietudes de las nuevas generaciones.

II. Los combates.

Para fundamentar nuestra opción teórica haremos, en primer lugar, una rápida revisión de las luchas que conformaron el campo de la historia en viejos y no tan viejos «combates». Partimos del supuesto que en el contexto de la gran crisis que sufrió la

disciplina alrededor de 1970/80, se pueden visualizar «salidas» o «terceras vías»¹ prometedoras y que en esas «terceras vías», alimentan propuestas metodológicas para su enseñanza.

¿Qué hay de nuevo en la «Nueva Historia Política»? ¿No implica una vuelta a los enfoques más tradicionales, aquellos del positivismo y de la Escuela Metódica; en Argentina, la historia de la «Academia»? ¿Por qué la inclusión del presente en el campo de la historia? ¿En qué medida la llamada Historia del Presente, rompe la identidad misma de una disciplina que se ha definido por el estudio de procesos y acontecimientos del pasado? ¿Trabajar sobre los tiempos en que vive y escribe el historiador, no atentaría contra la objetividad que otorga la distancia del historiador con su objeto de estudio?

Buscando responder estas preguntas presentaremos grandes horizontes teórico-metodológicos que permiten confrontar concepciones diferentes sobre la historia y su escritura. A veces, un excesivo detalle de escuelas, obras y autores, dificulta visualizar el campo en que se dirimen las diferencias o filiaciones que atraviesan la disciplina. Como dimensión aglutinante hemos optado por el concepto de sociedad; en esto seguimos a Christopher Lloyd (1986) afirmando que al hacer historia todo investigador está, explícita o implícitamente, adhiriendo a una concepción de sociedad, concepción imbricada con el tipo de explicación que la historia aporta y con la naturaleza del cambio en historia. Teniendo en cuenta estos supuestos, quedan delineados dos grandes combates en el campo de la historia desde su consolidación en el siglo XIX.

a. El primer combate: individuos vs. estructuras.

Dos concepciones de sociedad se enfrentan en el primer combate. Una, la llamaremos con Lloyd «agregacional», que percibe a la sociedad como una colección de individuos distintos y fragmentados, entre los que hay una relación más o menos casual con el otro. Sociedad es, entonces, un término instrumental construido teóricamente que no se refiere a una entidad con existencia independiente de las personas individuales que la constituyen. Dar cuenta del pasado de una sociedad así concebida, implica relatar los acontecimientos de individuos sobresalientes y, por ello mismo, protagonistas de la historia cuya voluntad se impone a los condicionamientos externos. Influenciada por la concepción del tiempo newtoniana, que lo entiende como objetivo, externo, medible; el tiempo histórico resulta, en este enfoque, concreto, homogéneo, evolutivo y su periodización, europeocéntrica, consiste en distribuir pueblos, estructuras e instituciones en relación a las secuencias del cambio occidental. El espacio sólo aparece como telón de fondo de las acciones humanas. Los documentos hablan por sí solos, la cientificidad proviene de la supuesta neutralidad del historiador, de su distancia cronológica con los hechos así como de técnicas sistemáticas y rigurosas, aporte al cual le debe el nombre de Escuela Metódica.

¹ La expresión la tomamos de Jaume Aurell.

Con fuerte influencia alemana, historiadores franceses pertenecientes a la nueva escuela logran rápidamente la hegemonía en el campo. Resulta interesante destacar que estos mal llamados «positivistas» que dicen alejarse de todo discurso filosófico e ideológico entienden muy bien la importancia política de la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos. Defensores del republicanismo, el laicismo, el nacionalismo, ocupan cátedras universitarias, fundan centros y revistas de investigación, elaboran programas para los niveles medio y primario y, fundamentalmente, perpetúan su concepción sobre la historia en libros de textos de circulación masiva para su época. Así el «Petit Lavis» conoce innumerables ediciones y es traducido a diversos idiomas, entre ellos el español.

La segunda concepción de sociedad, que se enfrenta a la anteriormente descrita, se ha denominado «estructural» y es la que aglutinaría la producción de grandes historiadores del marxismo y de las dos primeras generaciones de los Annales. Comparten -en diferente grado- la idea de la naturaleza abstracta de las estructuras, su poder causal para incidir en el mundo observable y la necesidad de una ciencia que vaya más allá de las apariencias para analizar elementos y niveles de los sistemas y separar sus aspectos sincrónicos y diacrónicos. Para estas tradiciones las estructuras no son fenómenos de superficie sino niveles profundos e inobservables del lenguaje, las culturas, mentalidades, economías y sociedades y sólo difieren en el grado de rigidez que otorgan a la relación entre sus componentes.

La sociedad tiene pues, en esta concepción, existencia independiente de la colección de individuos que la componen. Para los historiadores estructuralistas, -Braudel sería un caso paradigmático- el tiempo es parte de la estructura social y la interpenetra en sus distintas duraciones; priorizan lo socio-económico, abandonan los individuos y se ocupan de grupos, procesos, estructuras. El espacio -es parte de la estructura social- y concebido como lugar del conflicto y de la acción social; el protagonismo es de las estructuras no de las individualidades.

En el marxismo, la estructura de las relaciones de producción es el auténtico sujeto, ya que asigna los lugares y las funciones ocupados y adoptados por los agentes de producción que son sus portadores. La importancia para el campo de la historia de tal construcción teórica radica en que permite construir el modelo de funcionamiento de cualquier sistema productivo, modelo que sirve como hipótesis de trabajo para lo histórico y al mismo tiempo impide la acumulación sin sentido de datos empíricos. Como sostiene Chartier,

«Se trataba sobre todo de identificar las estructuras y las relaciones que, independientemente de las percepciones y de las intenciones de los individuos, se suponía que regían los mecanismos económicos, organizaban las relaciones sociales y engendraban las formas del discurso. De ahí la afirmación de una separación radical entre el objeto del conocimiento histórico y la conciencia objetiva de los actores». (Chartier, 1994).

Así, el combate contra la historia de la Escuela Metódica se da en todos los planos. La historia estructural, conceptual y problematizadora, propia de la larga y mediana duración, proporciona explicaciones científicas sobre los procesos históricos; el relato,

unido al acontecimiento, es fundamentalmente político y por ende superficial, no da cuenta de los problemas ni de las estructuras, único sentido de la historia como ciencia.

Pero, al tirar el agua sucia, se tira también el niño: lo político y la narrativa quedan fuera del campo de la historia legitimada aunque subsisten en las aulas mucho tiempo después del abandono del paradigma por parte de la comunidad científica. Por su parte, a pesar de la batalla a favor de la relación pasado/presente, ello no se refleja en la obra histórica de los primeros «annalistas»; no son contemporaneístas, muy por el contrario, la historia medieval aparece como el campo más fértil para el enfoque que proponen, sus duraciones largas, la índole de sus documentos/monumentos permiten un estudio más cercano a la historia total, al juego de lo estructural con lo coyuntural (Le Goff, en Maiello, 1988). A su vez, y tal vez, al calor de las polémicas con la escuela metódica, el estudio del presente queda apresado en el tiempo corto y la energía puesta en la desvalorización de lo «evenementiel» lleva a descartar lo político, la narración y -junto con estos enemigos declarados- al presente adherido al acontecimiento.

b. Segundo combate: los llamados «retornos».

En las décadas de los años setenta y ochenta diversos historiadores hablan de crisis de la historia, «tiempos de incertidumbre», «crisis epistemológica». El diagnóstico parece hacer referencia, al menos, a dos aspectos claves. En primer lugar, las posiciones más radicales del «giro lingüístico»; en segundo, los llamados retornos de *la narración*, *lo político* y *el presente* en un contexto de explosión de paradigmas, de crisis de identidad de la Historia.

Por cierto, tal crisis se enmarca en cambios que exceden la disciplina, las rebeliones de estudiantes en París constituyen un indicador más del malestar en la cultura de una sociedad opulenta con sus influencias específicas en las regiones periféricas. En esta trama, la influencia del postmodernismo se deja sentir en el explícito rechazo a los metarelatos, cualquiera sea su objeto: la libertad, la razón, el progreso, la lucha de clases, la liberación de los pueblos. El problema se muestra en toda su crudeza cuando estas posturas radicales devienen en un relativismo total; desconocer la posibilidad de una referencia externa al sujeto cognoscente puede implicar negar toda posibilidad de confrontar con la realidad. Esta posición epistemológica lleva a la consolidación de un movimiento filosófico con amplias conexiones y repercusiones en las ciencias sociales: *el giro lingüístico*.

La importancia que se le adjudica al lenguaje implica afirmar que no es un medio para comunicar sentido sino a la inversa: la función del lenguaje es otorgar sentido a las cosas. El hombre no se sirve del lenguaje para transmitir sus pensamientos, sino que su pensamiento está condicionado por el lenguaje al moverse en un marco de estructuras -en este caso lingüísticas- que lo determinan; se quiebran los nexos del texto y el contexto; se niega la intencionalidad humana como elemento creador de sentido.

Las operaciones historiográficas más habituales se encuentran, desde ese momento, sin objeto, comenzando por las distinciones fundadoras entre texto y contexto, entre realidades sociales y expresiones simbólicas, entre discursos y prácticas no discursivas. En historia, el referente más destacado es Hayden White quien, reconociendo que todo discurso histórico es una narración, encuentra que, básicamente, no hay diferencia entre el discurso histórico y el ficcional.

El giro lingüístico ha tenido consecuencias enriquecedoras en la medida que ha contribuido al perfeccionamiento de las técnicas del relato. La debilidad radica en el peligro de un excesivo formalismo ¿el historiador es un testigo calificado entre el pasado y el presente o simplemente un narrador de historias basadas en una mínima referencialidad?

Esto describe bien el escenario intelectual de los años setenta pero, tal vez, lo que se ha dado a llamar, giro *narrativo* incide en forma más específica en el campo de la historia y se refleja en un conjunto de narraciones históricas realizadas en fuerte contradicción con la obra de los historiadores estructuralistas². Junto con la *narrativa*, en esa ampliación del objeto de estudio que implica la explosión de paradigmas en el campo de la historia, vuelven «lo político» y «el presente».

Pero, los llamados «retornos» adquieren, en los contextos en que se reinscriben, nuevos significados. Así, la *nueva narrativa* es claramente diferente de la historia tradicional; se relaciona con la micro historia, la historia de las mujeres, de lo cotidiano, de los de abajo, busca no sólo el abandono del protagonismo de los grandes hombres sino también de los grandes relatos.

La *nueva historia política*, tampoco supone una vuelta a la historia del positivismo, supuestos teóricos diferentes sobre lo que es político la distinguen de aquella. Se basa en la convicción que la política no se reduce a la esfera de lo estatal sino que abarca instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera societal, fenómenos y procesos que tienen lugar en el espacio donde lo estatal se entrecruza con lo público y el poder³. Paralelamente y, al coincidir con la irrupción de nuevas perspectivas en el campo, podría hablarse del retorno del *presente* al campo de la historia, en el mismo sentido en que se habla de la vuelta de la narrativa y de lo político. Sin embargo, para otorgar a estos «retornos» sus verdaderos significados, es necesario reconocer que, si bien son rescatados en el mismo período de explosión de paradigmas, sus contextos de ruptura difieren. La impugnación del presente como objeto de la historia forma parte de los postulados cientificistas de la escuela metódica, mientras que el quiebre de la narrativa y de lo político se da con los cambios introducidos por la corriente de Annales, por ello se ha criticado su retorno como restauración del positivismo.

²En 1979 Lawrence Stone hace un diagnóstico polémico sobre un *retorno* de la narración.

³En Aguiar (2003) se amplían estas consideraciones sobre la Nueva Narrativa y la Nueva Historia Política; en Aguiar (2004) se fundamenta propuestas de enseñanzas basadas en la Historia del Presente.

Vinculada con la Historia del Presente se recupera la memoria como objeto de la historia. Identificada hasta el siglo XIX con la Historia, la memoria es expulsada del quehacer historiográfico en este siglo cuando el historiador -como le gusta decir a Yerushalmi- suelta amarras del grupo social al que pertenece, en pos de la objetividad y cientificidad (Cerdá, 2003). Ambas formas de representar al pasado siguieron, desde entonces, caminos diferentes, dicotómicos en realidad, hasta unas décadas atrás. Los cambios en la concepción historiográfica que hemos señalado, así como una complejización de los estudios de la memoria permiten un reencuentro que condensa, también, muchos de los supuestos adoptados por los intentos renovadores surgidos de la crisis: la importancia de la realidad simbólica, del acontecimiento y el tiempo intermedio, del papel de los actores, sus vivencias.

c. Las terceras vías.

*Ni la historia objetivista de Ranke,
ni la historia subjetivista de la posmodernidad,
una ciencia con sujeto humano que descubre el pasado conforme lo construye.*
Carlos Barros

Entre el quiebre de los estructuralismos extremos y el subjetivismo radical, va conformándose en las últimas décadas un nuevo grupo que podríamos llamar con Lloyd *estructurista*. Para diferenciarla de la Nueva Historia de los Annales, algunos autores llaman a estas perspectivas la «nueva nueva historia». En ese marco, la Nueva Historia Política Presente, la Nueva Narrativa, la Historia del Presente, se proponen como alternativas que se mueven en la dialéctica estructuras/sujetos; lo micro y lo macro. En palabras de Dosse (2000:235)

«Son muchos, entonces, los caminos que conducen al pasado, y su misma multiplicidad es más bien el signo de un momento fecundo de conciencia de la inevitabilidad de la etapa reflexiva propia de la operación historiográfica, así como del carácter plural de cualquier búsqueda de verdad en lo profundo del conflicto de las interpretaciones»

III. La enseñanza de la historia es otra historia.

Esta frase de Cuesta Fernández alerta sobre la diferencia entre la lógica de la producción en el ámbito disciplinar y de la transmisión en el espacio escolar. El docente de historia que reflexiona sobre estas luchas en el campo de la producción historiográfica puede caer en la tentación de leer en la misma clave lo que pasa con el contenido histórico en la escuela, evaluar las propuestas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos en términos de la distancia con los nuevos enfoques o buscar «bajadas» lineales de los mismos a las aulas. Sin embargo, ya Chevallard (1991), desde la didáctica de la matemática, advertía sobre las complejas transformaciones que el conocimiento erudito sufre hasta llegar a ser conocimiento enseñado. Más cerca en el tiempo y más específico en el objeto de sus indagaciones,

Raimundo Cuesta Fernández (1997) aporta categorías que nos parecen sumamente esclarecedoras.

Sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum, elabora la categoría heurística de código disciplinar que, para el caso de la historia, define como tradición social compuesta por un conjunto de discursos, rutinas y valores que regulan y legitiman la enseñanza de la historia. Por la heterogeneidad de sus componentes y por la tendencia más a la continuidad que al cambio, el concepto de código disciplinar hace visible procesos estructurales de gran complejidad que inciden en lo que se enseña y aprende sobre historia en la escuela. Su investigación sobre la enseñanza secundaria española requeriría estudios paralelos en nuestro propio contexto; en este caso, lo adoptamos en carácter de herramienta intelectual que permite desplegar un espacio para pensar nuevas preguntas, plantear y analizar problemas que surgen de estas realidades⁴.

Avanzando en la problemática, las categorías que Cuesta Fernández aplica en su indagación a partir de la expansión cuantitativa de los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial -período que él denomina *modo tecnocrático de masas*- permiten deslindar planos: en primer lugar, *la historia regulada*, aquella establecida en planes de estudios y contenidos mínimos porque se entienden como conocimiento valioso por la administración de los sistemas educativos; también la que llega al aula en la interacción de la lógica de los contenidos y la lógica de las interacciones y que el autor llama *historia enseñada*. Cualquiera sea la perspectiva desde donde se lo plantea ¿qué contenido realmente liberador llega a los alumnos si la dinámica del aula lo reduce a repetidor pasivo de conocimientos ya elaborados? Por último, como una doble ilusión epistemológica y psicológica, encontramos la historia *soñada*, que refiere a las propuestas presentadas por diversos grupos como alternativa a los aspectos visibles del código disciplinar. La confusión de estos tres planos -de lógica bien diversa- podría tergiversar reflexiones sobre la práctica y confundir resultados de investigación.

IV. De nuevo en las fronteras: con un ojo en el objeto y el otro en los sujetos.

Reconociendo la especificidad del conocimiento escolar; la fuerza del código disciplinar, abogamos por una historia *deseable* que también navega entre ilusiones y rutinas, pero no las niega ni las evade. Historia que abreva en las fuentes de la renovación disciplinar; que busca espacios de libertad en la transmisión, que encuentra la forma de hacer más democráticos los espacios escolares, que intenta responder a las necesidades e intereses de las jóvenes generaciones; es decir, una disciplina que se posiciona críticamente frente a los problemas sociales y los cuestiona históricamente.

⁴ El equipo de investigación de la cátedra Práctica Docente y Residencia -Área Historia- de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, del que forman parte las autoras del presente, viene desarrollando desde el año 2006 un proyecto de investigación en este sentido. El nivel de avance del mismo, ha permitido proponer una periodización regional tanto para la prehistoria como para el período constituyente del código disciplinar de la historia, marcando desfases temporales con relación a los procesos en países centrales y argumentando sobre especificidades que tienen que ver con su carácter de espacio periférico.

En primer lugar, elaborar una propuesta desde una historia conceptual y problematizadora -en este caso desde la Nueva Historia Política- requiere una indagación de la naturaleza de los propios conceptos, su enseñanza debe vincularse con las fuentes materiales-objetivas de los conceptos y con todo lo que permite conocer su génesis y naturaleza.

Estado, sociedad civil, sistema y régimen político, cultura y partidos políticos, ciudadanía, democracia, poder, son algunos de los conceptos que configuran la red conceptual necesaria para abordar la historia desde la Nueva Historia Política ¿cuáles son las dificultades y posibilidades de apropiación de la misma por parte de sujetos no especializados?

Si se entiende el aprendizaje desde una visión constructivista, facilitar la construcción/reconstrucción de conceptos implica pensar en estrategias que permitan la interacción, fructífera y sistemática, de la estructura conceptual del objeto con la estructura cognitiva de los sujetos, lo cual constituye el meollo del quehacer del profesional docente.

Partimos de reconocer el alto nivel de abstracción de la mayoría de estos conceptos, no observables directamente a partir de la experiencia cotidiana y, muchas veces, en conflicto con el sentido común que carga los conceptos sociales.

¿Cómo trabajarlos?, ¿Cómo desafiar conceptos contruados sobre características externas y no sustanciales de los fenómenos a estudiar?, Si aceptamos que tales pseudo-conceptos conforman el suelo epistémico sobre el que se opera en la vida cotidiana, habrá que pensar cómo se salva el hiato entre el uso cotidiano y el académico de los conceptos políticos.

En esto seguimos a Davýdov (s/f), psicólogo ruso que basa su teoría en una importante labor investigativa en contextos escolares. Sostiene que para la generalización, base de la conceptualización en los primeros niveles de la escolaridad, hace falta un importante número de objetos concretos o de observaciones que sirva de material básico para la comparación y revele algo afín, igual, general, en dichos objetos u observaciones. En este proceso de construcción conceptual el eslabón central consiste en descubrir y separar un cierto invariante, un elemento estable y reiterativo, característico del conjunto dado de objetos o de sus relaciones. Tales peculiaridades del proceso de generalización son inherentes también a la formación de conceptos «teóricos». Pero, en este último caso, que incluye a los conceptos políticos, el rasgo distintivo es que su construcción se basa en las cualidades «internas» del objeto, o sea, en atributos que no se perciben de modo directo, sino que son fruto de la deducción apoyada en nexos y entrelazamientos conceptuales. Una segunda característica es que los conceptos teóricos permiten explicar diversas manifestaciones de esos mismos conceptos por lo que se apoyan en el método deductivo de razonamiento, es decir son procesos que se mueven de lo general a lo particular articulando datos y hechos. Por último, la tercera peculiaridad estriba en que este tipo de generalización se construye no mediante comparación de

objetos sino insertando dichas operaciones en el sistema de relaciones entre conceptos que integran la red conceptual de referencia.

En la misma línea teórica, Vygotski da cuenta en sus investigaciones de la divergencia entre las vías de formación de los conceptos espontáneos y las de los científicos. Los conceptos espontáneos nacen al contacto del sujeto con las cosas y sus atributos, entre los cuales -a partir de procesos comparativos- halla ciertos rasgos similares que cataloga con una palabra determinada formando el «concepto» o «generalización». Es un proceso inductivo, de lo concreto a lo abstracto. Reconociendo el concepto, se toma conciencia del objeto que representa, pero no del concepto mismo, del acto de pensar mediante el cual se representa el objeto.

En contraposición, el desarrollo del concepto científico empieza por el trabajo sobre el concepto mismo como tal, por su definición discursiva, siguiendo operaciones que presuponen el uso no espontáneo de dichos conceptos. Aquí el movimiento va del concepto al concreto, implica una vía predominantemente deductiva. Es decir, en palabras de Vygotski,

...lo determinante para los conceptos científicos es que se adquieren y desarrollan bajo la dirección y con ayuda del maestro y que estos conocimientos se les proporcionan aquí a los niños en determinado sistema (citado por Davydov: 210)

El autor destaca tres elementos psicológicos fundamentales relacionados con la formación de conceptos científicos en ámbitos escolares. Primero, la formación de una red entre los mismos que permita definir el significado del concepto tanto vertical (niveles de inclusividad) como horizontal (conceptos relacionados por diferencias y semejanzas); segundo, la concientización de la propia actividad mental fomentando procesos metacognitivos y por último, la apropiación del concepto de manera que permita enriquecer, no empobrecer, la interpretación de los fenómenos sujetos a estudio. Esto último quiere decir que el nuevo concepto permite avanzar en la comprensión de nexos y relaciones no visibles en un primer nivel de análisis. Por contraposición a la teoría según la cual el concepto surge mediante el simple desglose de características similares extraídas por vía inductiva de una serie de objetos concretos, Vygotski concibe el proceso formativo de los conceptos como tránsito constante de lo general a lo particular y de lo particular a lo general.

¿Qué construcciones metodológicas devienen de estas teorías sobre la apropiación de conceptos teóricos? Asumimos con la psicología soviética, la transmisión cultural, que implica contenidos, formas, estrategias, valores, es más importante que la actividad experimental del estudiante y ésta, más que individual, debe basarse en la actividad cooperativa y grupal.

Por otra parte, habrá que pensar en el papel fundamental que le corresponde al docente en el diseño de estrategias metodológicas que se basen en los conocimientos previos del grupo y permitan avanzar en la consolidación de redes conceptuales, en espirales de creciente complejidad hasta alcanzar el nivel teórico que las define.

Definir la docencia como una profesión de diseño equivale a reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de construir su propuesta de enseñanza y no como un mero ejecutor de las elaboraciones de otros:

«La construcción metodológica deviene así un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan». (Edelstein y Coria, 1996)

a. *Desarmando una Propuesta desde la Nueva Historia Política.*

Sobre estas bases se elaboró un programa para alumnos de Séptimo Año de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba. Son jóvenes de ambos sexos que tienen de diecisiete a dieciocho años y han cursado siete años, con doble escolaridad y una importante carga horaria (25% del curriculum total) en materias pertenecientes al campo de las ciencias humanas y sociales.

Se estructura, en forma retrospectiva, desde la perspectiva de la Nueva Historia Política. La democracia, entendida como régimen político, resulta el concepto que articula períodos porque el equipo docente entiende que -aún vulnerada en forma recurrente y sorteando las crisis más profundas-, sigue siendo la opción con mayor consenso y legitimidad. Además permite plantear interrogantes que problematizan desde el hoy: ¿qué posibilidades tiene la democracia en una etapa en que la exclusión social la pone en jaque?, ¿cuáles son sus riesgos? ¿cuáles sus límites? En Argentina, ¿siempre se entendió lo mismo por democracia? El concepto se carga de sentido según los actores y los contextos y los interrogantes pueden vertebrar un programa destinado a adolescentes o adultos no especializados.

Democracia, concepto estructurante de contenidos y actividades.

Por cierto la democracia no es un concepto unívoco. Después de más de dos milenios desde que el término fuera acuñado en la antigua Grecia, todavía no se ha encontrado una definición generalmente aceptada. Sin embargo, esta discusión apenas se ha iniciado en América Latina. En esta marcada ausencia influyen tanto el escaso tiempo transcurrido desde las últimas dictaduras, como el estado de privación material de amplios sectores. Sin embargo, definir la democracia es importante porque sirve para establecer qué esperamos de ella. Es éste un buen momento para replantear algunos aspectos concretos

del tema, cuestiones referidas a sus condiciones de posibilidad, a los vínculos entre ciudadanía y derechos sociales y, en última instancia, a las relaciones que pueden existir en esta época entre la democracia, la libertad y la igualdad.

Como primer paso, resulta necesario hacer una distinción muy importante: una cosa es la idea de la democracia como autogobierno colectivo (eso suele llamarse la convención básica) y otra, sus *manifestaciones históricas concretas*. En cada lugar éstas incorporan y combinan de manera desigual tradiciones, costumbres, instituciones, creencias y estilos locales, a la vez que vehiculizan interpretaciones diversas acerca de la viabilidad práctica de aquella convención general. Puede aportar a la definición una reflexión sobre las diversas tradiciones de pensamiento político que han ido alimentando el concepto y que se encuentran imbricadas en los conocimientos intuitivos o escolarizados de nuestros alumnos.

Desde allí y, apoyados en textos especialmente preparados, se podrá diferenciar rasgos de la *democracia formal* que provienen de la *tradición liberal*, esto es la democracia compatible con el Estado liberal, democracia representativa o parlamentaria, que reconoce y garantiza algunos derechos fundamentales, como los derechos de libertad de pensamiento, de religión, de imprenta, de reunión, etc.

Queda claro que esta tradición implica un conjunto más o menos amplio de reglas de juego que regulan cómo llegar a la decisión política; ninguna de ellas establece qué se ha de decidir, por eso, en este caso se habla de democracia formal. Junto a la noción procesal de democracia, se ha ido difundiendo otro significado, ligada a la *tradición socialista*, que se basa en una concepción de libertad diferente y comprende formas de régimen político, en las que no están en vigor, o no son respetadas, algunas o todas las reglas por las que se llaman democráticos los regímenes liberal-democráticos y los social-demócratas. En este caso lo que se privilegia es la presencia de ciertos contenidos inspirados en ideales característicos de la tradición del pensamiento democrático como el igualitarismo. A este tipo de democracia se la denomina *democracia sustancial*. Desde la teoría socialista el sufragio universal, que para el liberalismo en su desenvolvimiento histórico es el punto de llegada del proceso de democratización del Estado, constituye solamente el punto de partida. Vemos pues que doctrinas opuestas respecto de los valores fundamentales, como las doctrinas liberales y las socialistas, han considerado la democracia no incompatible con sus propios principios sino más bien como una parte integrante de su propio credo.

Seleccionados los conceptos que conforman la red conceptual y habiendo optado por un eje estructurante, la construcción de la propuesta metodológica reconoce con Verónica Edwards (1991) que la forma también es contenido. El docente apelará a su creatividad y con un ojo en el objeto y el otro en los sujetos de los aprendizajes diseñará actividades y recursos. Para nosotros, profesores del nivel medio, «plantear problemas» es crucial y en ese desafío el aporte de la Nueva Historia Política abre caminos, no fáciles, pero sí cautivantes.

b. Desarmando una Propuesta desde la Historia del Presente.

Nuestro objeto de estudio (hombres, mujeres medio natural humanizado) está evidentemente en el pasado, pero nosotros estamos en el presente, y estos presentes están preñados de futuros.

Carlos Barros

Decíamos que el cuestionamiento al paradigma estructural-funcionalista, la crisis de los «grandes relatos», el «giro lingüístico», incorpora/recupera nuevas áreas de interés para el campo historiográfico: la historia cultural, el redescubrimiento de la Nueva Historia Política, el trabajo sobre nuevas escalas, en particular a partir de la micro historia, son algunos ejemplos de la nueva-nueva historia. Estas corrientes/escuelas han tenido una fuerte incidencia en la emergencia del estudio de los tiempos recientes. Paralelamente, un campo particular de estudio, que se ha mostrado sumamente fructífero en las últimas décadas, se abre al interrogar la relación entre historia y memoria.

Nuevas historias -las del presente y las memorias- que constituyen aún hoy espacios en construcción (tal como lo demuestra, por ejemplo, las múltiples denominaciones -historia muy contemporánea, historia inmediata, historia reciente, historia muy contemporánea- con que se nombra a esta parcela historiográfica y que dan cuenta de cierta indefinición al momento de otorgar entidad al objeto de estudio) pero que, gracias a la enorme producción teórica y empírica, se van consolidando en las últimas décadas como espacios legítimos de la producción historiográfica.

En Argentina la discusión está aún abierta. Probablemente esto de deba, si bien no es posible una asociación mecánica, a que en el caso de los países del Cono Sur la emergencia de estas historias que recuperan los tiempos recientes y la memoria se relacionan con la experiencia del terrorismo de estado y gobiernos dictatoriales⁵.

Este contexto de producción potencia aún más ciertos problemas teórico-metodológicos propios de este campo de estudio al cruzarse con cuestiones ético-políticas. Nos referimos, por ejemplo, a la discusión en torno a muchas de las categorías utilizadas para nombrar este período («Proceso», «guerra civil», o «guerra subversiva») se encuentran fuertemente cargadas por connotaciones construidas en ese pasado reciente, otras («terrorismo de estado», «genocidio»), se encuentran hoy en plena disputa. Decíamos, tampoco metodológicamente el problema es menor y las discusiones en torno al uso del testimonio constituyen, probablemente, uno de los ejemplos más claros de las dificultades éticas y epistemológicas que surgen al trabajar con los testigos y sus memorias.

Advertidos de estas y otras dificultades implícitas en la producción historiográfica en torno al tiempo presente y la memoria, reconocemos en ellas enfoques, temáticas

⁵ Un interesante diagnóstico acerca de la producción historiográfica argentina se encuentra en el artículo de Daniel Lvovich «Historia Reciente de pasados traumáticos», en Marina Franco - Florencia Levín (comp.) Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción, 200. Paidós.

y perspectivas metodológicas que resultan en aportes invalorable para la enseñanza de la Historia en el nivel medio. Creemos que la historia *deseable* a la que apostábamos al inicio del actual apartado, encuentra en esta producción renovada del campo académico importantes insumos para pensar formas alternativas de abordaje del pasado reciente en el aula.

Consideramos que la Historia del Presente y la memoria como objeto de estudio de ésta, tienen la capacidad «intrínseca» de hacer realidad las virtudes cognitivas y explicativas que se le atribuyen a la presencia de esta disciplina escolar en las aulas, en particular aquella que la vincula con la construcción de una conciencia histórica orientada a la formación de ciudadanos participativos, democráticos y críticos. Intentaremos, a partir de aquí, analizar algunas de las derivaciones que supone la incorporación de esta perspectiva en una propuesta de enseñanza.

Si definimos a la Historia del Presente como aquella forma de describir de un modo histórico los procesos en los que nosotros mismos nos encontramos inmersos, en la enseñanza ¿qué del presente priorizar? En esta propuesta optamos por incluir el estudio de la última dictadura militar. Desde nuestra experiencia cotidiana, resulta innegable que en nuestro presente histórico la dictadura es un proceso que sigue vigente, abierto en múltiples aspectos de la vida societal.

Pero, ¿es este presente es el mismo de nuestros alumnos? En principio, el presente histórico está constituido por las diferentes generaciones que en él se superponen. Por este motivo, no sólo se incluyen en él las generaciones que poseen una memoria viva de ese pasado sino, también, aquéllas que insertan su experiencia vital en ese marco temporal, dando por resultado que -a partir de la cadena de transmisión- ese pasado -no vivido directamente- se vuelva «su» pasado. Si este pasado, «su» pasado no es un problema para las jóvenes generaciones es porque la generación que vivió la experiencia y, por lo tanto es «responsable del pasaje», no ha podido construirlo como tal.

Definida la temática y, conforme a ello, la delimitación de nuestro objeto de estudio, detallamos ahora algunas de las virtualidades explicativas y cognitivas que reconocemos a esta Historia del Presente. En un nivel más general, ella supone un mayor acercamiento entre la disciplina histórica y la realidad social que permite a nuestros alumnos una perspectiva crítica sobre su propia existencia; este hábito de razonamiento intelectual está en directa relación con la capacidad emancipatoria que puedan desarrollar. Las Ciencias Sociales tienen la posibilidad de contra argumentar conocimientos previos y otorgar herramientas a los alumnos que les permitan revisar discursos sociales hegemónicos que, muchas veces, sólo tienen raíces en el desconocimiento y la costumbre.

En segundo lugar, se trata de una historia que sostiene, como supuesto epistemológico, una visión activa del pasado, objeto de luchas y conflictos entre diferentes actores y, por lo tanto, sujeto a reinterpretaciones. La simultaneidad entre historia vivida e historia

contada hace más visible el proceso intelectual que se lleva a cabo en tal desplazamiento; la memoria, como factor de mediación entre ambas, evidencia los recuerdos, silencios, olvidos, constitutivos de ambas formas de recordar. Al evidenciar la pluralidad y jerarquización de memorias, promueve una aproximación crítica al discurso histórico y sus luchas simbólicas por la imposición de sentidos.

En lo que refiere concretamente a propuestas de enseñanza que tienen por objeto la transmisión de nuestro pasado reciente, el acercamiento a ese pasado/presente desde una visión activa, que rompa el relato único y supuestamente verdadero y permita la circulación de otras voces, democratizando recuerdos, es otra de las virtudes que ofrece esta perspectiva. Asumimos que la construcción de una ciudadanía democrática -en particular luego de un periodo de trauma social- implica, necesariamente, el reconocimiento del conflicto y la pluralidad, estar abierta a crear escenarios públicos donde la experiencia pueda ser procesada; pero, queda claro, que esta circulación de múltiples relatos en el aula no legitima un relativismo absoluto, en el cual todas las narrativas son posibles y, en tanto posibles, verdaderas; los crímenes de *lesa humanidad* no son construcciones retóricas.

Presente/ Historia/Memoria: algunas precisiones conceptuales

Al optar por la presencia de esta historia en las aulas es necesario no confundirla con propuestas que llevan problemáticas o temáticas actuales para ser utilizadas como disparadores o ejemplos de las relaciones entre pasado-presente. En la enseñanza media, una propuesta de Historia del Presente debería tomar como objeto de interrogación la propia realidad social en la que se encuentran insertos nuestros alumnos y, a partir de herramientas conceptuales y metodológicas de la disciplina, realizar una aproximación histórica a tales procesos.

Esta opción incluye, también, preguntarse acerca de la relación y diferenciación entre historia y memoria (véase Norá, P. 1984; Ricoeur, P. 2004; Dosse, F. 2003, entre otros). Sin intentar definir una categoría tan compleja como es la de memoria (cuya obra pionera corresponde a Maurice Halbwachs) es posible avanzar en algunas precisiones acerca de este concepto. En principio, hablar de memoria colectiva (género de la memoria privilegiado por los historiadores como objeto de estudio) es aludir a prácticas sociales de rememoración que precisan materiales, instrumentos y soportes (ceremonias, monumentos, libros, «emprendedores» de la memoria) como condiciones de existencia; se trata, siempre, de construcciones históricas, memorias compartidas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y relaciones de poder, por lo que es necesario reconocerla como objeto de disputas, conflictos y luchas, sujetas a cambios según los contextos históricos en los que tienen lugar el acto de rememorar.

Se trata, sin dudas, como en el caso del concepto de Democracia, de una categoría de gran nivel de abstracción y complejidad pero que, como sostiene Cuesta Bustillo

(1997) es posible de remontar «por vía de su proximidad e inmediatez en la vida cotidiana. El acceso a las memorias por vía experiencial de identificación y por medio del análisis de distintos géneros de memoria o lugares de la memoria, constituye una buena ocasión para su conocimiento y utilización por parte de la historia» (82).

Presente/ Historia/Memoria: una construcción posible para pensar propuestas de enseñanza sobre el pasado reciente.

Partiendo de un análisis sobre las representaciones actuales de la dictadura proponemos identificar los diferentes núcleos de sentido que, con el paso del tiempo, han sido construidos sobre el Terrorismo de Estado. Para ello, se seleccionan tres ejes -conmemoraciones, lugares e historicidad de las memorias- que creemos permiten, desde una relación de interrogación, un acercamiento diferente y, a partir de ello, la posibilidad de construir síntesis explicativas más complejas sobre una temática que, en realidad, no admite otro tipo de conclusiones.

Entendemos que resultan indispensables la presencia de actividades y recursos que operen como disparadores y den lugar a interrogantes, discusiones e intercambio de ideas. Es fundamental una presentación de los núcleos que apunte a la problematización y reflexión y, además, permitan una primera aproximación a las ideas previas y representaciones de los alumnos con relación a las temáticas abordadas. Las ya clásicas preguntas de Yerushalmi (1989) ¿En qué medida nos hace falta recordar y olvidar? ¿de qué deberíamos acordarnos y qué podríamos autorizarnos a olvidar? dan cuenta de la complejidad de la tarea.

La ciudad, como espacio público, es el lugar de la mezcla social y del conflicto; también es el de la acción política. Hay que instruir a nuestros alumnos en la mirada, ya que, como sostiene S. Alderoghi (en Frigerio, G. y Diker, G. 2004:122) «la historia en la ciudad permanece invisible para el observador ignorante, para el no iniciado».

Una primera vía de aproximación propuesta, analizar la dinámica social en diferentes conmemoraciones asociadas al periodo del terrorismo de estado, señala al 24 de marzo como momento clave de activación de las memorias. En estos momentos, la esfera pública es ocupada por la conmemoración: ¿qué relatos circularan en la plaza el 24 de marzo de 1976? ¿se escuchan nuevos, con el regreso de la democracia, en el discurso del ex presidente R. Alfonsín? A más de 20 años del retorno democrático: ¿cuáles son las narrativas actuales? ¿por qué la Plaza y quiénes la ocupan?

Una segunda vía la constituyen las marcas en los espacios, los *lugares*. Retomando la línea de análisis propuesta por Pierre Nora, el carácter presente y conflictivo de las memorias puede observarse, también, en monumentos, nombres de calles, etc. Además, pueden tener un carácter inmaterial y esto nos conduciría a considerar consignas, banderas políticas, música y graffitis, el teatro, entre otros.

Así, todo en una ciudad es memoria en acto, refleja y reproduce luchas por la imposición de sentidos, nos obligan a no olvidar, mediante una interpelación tan explícita como el «Nunca Más» pero también con frases como ¡Viva el proceso! que no es difícil encontrar pintadas en paredes.

Por último, espiralando hacia un nivel mayor de complejidad, una tercera vía de aproximación consiste en *historizar* a esas memorias reconocidas en el estudio de la ciudad, estableciendo distintos periodos que, producto de las luchas y conflictos por la memoria, marcan ruptura con relatos anteriores y le otorgan nuevos sentidos a ese pasado.

Utilizando la red conceptual construida desde la Nueva Historia Política, un interesante eje es el análisis de la cambiante relación entre estado/sociedad civil que es posible identificar en periodos democráticos y no democráticos⁶. Así, por ejemplo, en la etapa del terrorismo de Estado -en la que el espacio público se encuentra monopolizado por un relato oficial- podemos preguntarnos ¿existen memorias alternativas? ¿cuáles son sus relatos y acciones? Ya en la transición democrática, ¿qué lugar ocupa el olvido en la transición argentina? ¿cuál es el encuadre narrativo que plantea el Juicio a las juntas? ¿hasta que punto las medidas retroactivas son necesarias y convenientes para la construcción y protección de las nuevas democracias? ¿Y el Nunca Más? En los últimos tiempos ¿qué actores se constituyen en «emprendedores» de la memoria? ¿qué lugar ocupan los juicios por la Verdad, la inconstitucionalidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final? ¿nos encontramos ante la transformación de algunas de esas narrativas antes no hegemónicas en historia/memoria oficial?

La incorporación de la esfera civil -a partir entrevistas y otras fuentes- como objeto de indagación permite, además, centrar el foco de interrogación en un aspecto poco abordado: la relación entre dictadura-sociedad, incorporando -por ejemplo- la autopercepción de la sociedad con relación al golpe de estado y las representaciones de ésta sobre su papel en el proceso dictatorial, la cultura del miedo, la privatización y repliegue respecto de la vida social, el disciplinamiento, entre otros.

Reconocemos la complejidad teórico-metodológica que la propuesta supone; también las discusiones y problemas de distinto orden (institucional, curricular e incluso social) que surgen al incorporar esta temática a nuestras aulas. Sin embargo, creemos que el desafío mayor que en ella subyace refiere a su dimensión ético-política y a la pregunta sobre ¿cómo transmitir, en las instituciones escolares, una política de la memoria sin que ésta se convierta en un mandato autoritario? que debería estar presente al momento de pensar cualquier diseño posible sobre la enseñanza de nuestro pasado reciente.

⁶ Para una periodización a partir de este enfoque se pueden recuperar los aportes de Lorenz, Federico «¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976», en Jelin, E. (2000)

IV. *Hacia un nuevo paradigma.*

Finalmente y, volviendo a colocarnos en ese lugar de frontera en que nos reconocemos, desde la enseñanza, compartimos la inquietud de Carlos Barros quien, preocupado por la escritura de la historia, promueve la construcción de un nuevo paradigma, común y plural de los historiadores del siglo XXI: una historia *más pensada*, una historia *más comprometida*, una historia *más global*, una historia *más narrativa*, una historia *interdisciplinar*, una historia *más reivindicativa*. Termina Barros, previniendo:

El historiador del futuro reflexionará sobre metodología, historiografía y teoría de la historia o no será.

En sentido análogo, sostenemos:

El docente de historia, preocupado por sus prácticas, será un estudioso de la historiografía o no será.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR, Liliana (2003): El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada?, Reseñas de enseñanza de la Historia, N°1, Editorial Universitat, Córdoba
- (2004): La Historia del presente en la enseñanza. Metáforas / relatos / categorías teóricas: una trama posible en «La Historia dice presente en el aula», compiladora Graciela Funes, Educo Editorial, Universidad Nacional del Comahue.
- (2007): Entre retornos y reformas: la historia en las aulas. Ponencia presentada en VII CONGRESO ARGENTINO CHILENO D ESTUDIOS HISTÓRICOS E INTEGRACIÓN CULTURAL. Universidad Nacional de Salta, Editado en CD.
- (2007): Aportes para una historia de la disciplina escolar historia en nuestro territorio. El período fundante, desde una mirada del interior del país. Ponencia presentada en V JORNADAS DE ENCUENTRO INTERDISCIPLINARIO: LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN CÓRDOBA. Centro de Investigaciones: María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía Universidad Nacional de Córdoba, mayo 2007. Ponencia: Editado en CD.
- AGUIAR, Liliana, CERDÁ, Celeste (2007): El código disciplinar de la historia en nuestro territorio. Tensiones en la etapa constituyente, en RESEÑAS de la Enseñanza de la Historia, N° 5, Editorial Universitat, Córdoba.
- AQUINO, Nancy, BERTONE, Dante, FERREYRA, Susana (2005): La enseñanza de la Historia del Presente en la versión curricular, en RESEÑAS de la Enseñanza de la Historia, N° 3, Editorial Universitat, Córdoba.

- (2006): Contenidos de Historia del Presente y propuesta editorial en Córdoba, en RESEÑAS de la Enseñanza de la Historia, N° 3, Editorial Universitat, Córdoba.
- AURELL, Jaume (2005): La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos. Universitat de València.
- AUSUBEL, T. (1970): Psicología Educativa, Editorial Trillas, México.
- BALMAND, Pascal (1992): La renovación de la historia política, en BOURDÉ, Guy y MARTIN, H., Las escuelas históricas, Ediciones Akal, Madrid.
- BALL, S.J (1993): Foucault y la educación. Morata, Madrid.
- BARRIERA, Darío Por el camino de la historia política: hacia una historia política configuracional, Secuencia, nueva época. N° 53, mayo-agosto 2002.
- BARROS, Carlos (1999): El retorno de la Historia. II Congreso Internacional Historia a Debate, julio, Santiago de Compostela, España.
- BOBBIO, N. y otros (1994): «Diccionario de Política», I Tomo, Siglo XXI editores, Madrid, octava edición.
- BRUNER, Jerome (1997): La educación puerta de la cultura, Madrid, Visor.
- BURKE, Peter (1996): Formas de Hacer Historia, Alianza Universidad, Madrid.
- CAMPAGNE, Fabián Alejandro, Las búsquedas de la historia. Reflexiones sobre las aproximaciones macro y micro en la historiografía reciente. En Entrepasados, año VI, Número 18, fines de 1997.
- CARRETERO, M; ROSA, A. y GONZALEZ M. (2006): Enseñanza de la Historia y memoria colectiva. Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.
- CAVAROZZI, Marcelo (1997): Autoritarismo y democracia. 1955-1996. Ariel. Bs. Aires.
- CERDÁ, Celeste (2004), Historia del presente y memoria: su enseñanza, hacia la construcción de nuevas subjetividades, en «La Historia dice presente en el aula», compiladora Graciela Funes, Educo Editorial, Universidad Nacional del Comahue.
- (2007): ¿Qué enseñamos cuando enseñamos historia? La problemática transmisión de nuestro pasado reciente en el contexto escolar. Cuadernos de Educación, año V, N° 5, Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones «María Saleme de Burnichón», Imprenta de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997): Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Ediciones Pomares-Corredor S.A. Barcelona, España.
- CHARTIER, Roger (1994): La historia hoy en día. Desafíos propuestas. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Publicada en Anales de Historia Antigua y Medieval N°28, 1995.
- CHEVALLARD, Ves (1991): La transposición didáctica, AIQUE, Buenos Aires.
- DAHL, Roberto (2003): Entrevista sobre el pluralismo, FCE, Buenos Aires.
- DAVÝDOV, V.V. Tipos de Generalización en la enseñanza, Editorial Pueblo y Educación, s/f, La Habana, Cuba
- DE CERTEAU, Michel, (1993): La escritura de la historia, Universidad Iberoamericana, México

- **DOSSE, F.** (2004) La historia: Conceptos y escritura, Nueva Visión, Buenos Aires
- **EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela** (1995): Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia, Kapelusz, Buenos Aires.
- **EDWARDS, Verónica** (1985): El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación, México.
- **FUNES, Alicia Graciela** (2004): Enseñar lo reciente. Una historia escolar deseable, en «La Historia dice presente en el aula», compiladora Graciela Funes, Educo Editorial, Universidad Nacional del Comahue.
- **JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico** (2004): Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado. Ediciones Siglo Veintiuno. Madrid, España.
- **HALBWACHS, Maurice** (2004): Los marcos sociales de la memoria, Anthropos, Universidad Central de Venezuela, Universidad de Concepción, Caracas.
- **HALPERIN DONGHI, Tulio** (1986): Un cuarto de siglo de historiografía argentina (1960-1985), Desarrollo Económico, V.25, N° 100.
- **HOBSBAWM, Eric** (1998): Sobre la Historia, Grijalbo, Barcelona.
- **LLOYD, Christopher** (1986): Explanation in Social History, Basil Blackwell, Oxford, N.York.
- **LVOVICH, Daniel** (2007): Historia reciente de pasados traumáticos, en Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Marina Franco-Florencia Levín (comp.) Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- **NUN, José** (2000), Democracia ¿gobierno del pueblo o gobierno de los políticos? FCE, Buenos Aires.
- **PAGÉS, Joan** (1998): Los valores y la de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática en Asoc. Universit. del Profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales, Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Editions de la Universitat de Lleida, España.
- **POPKEWITZ T y BRENNAN M.** (2000): El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Pomares, Barcelona.
- **QUIROGA, Hugo** (1994) El Tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-83. Fundación Ross. Rosario.
- **REMOND, René** (1996) : Pour une histoire politique, Éditions de Seul, Paris.
- **RICOEUR, P.** (1999): Historia y narratividad, Barcelona, Paidós.
- (2004): La memoria, la historia, el olvido, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, Argentina.
- **ROUQUIÉ, Alain** (1982) Hegemonía militar, estado y dominación social en Rouquié Alain, compilador Argentina, hoy, siglo XXI, editores, Argentina.
- **SARTORI, Giovanni**, (2003) ¿Qué es la democracia? Taurus, Buenos Aires.
- **TEJERINA, María Elina, RÍOS, María Ester** (2004), Presente y Memoria en la Historia. Reflexiones teórico-metodológicas sobre su enseñanza. en RESEÑAS de la Enseñanza de la Historia, N° 2, Editorial Universitas, Córdoba.
- **WHITE, Hayden** (1973), Metahistory, Baltimore & Londres.
- (1990), El contenido de la forma.

Propuesta de Enseñanza

V - Los derechos Humanos en Argentina (1976-2001)

Victor SALTO

- A.- Fundamentación del tema.
- B.- Selección de Contenidos.
- C.- Secuencias de Contenidos.
- D.- Desarrollo de la Propuesta.
- E.- Bibliografía.

A

Fundamentación
del tema

¿Porqué y para qué enseñar los Derechos Humanos en Argentina?

Al menos en las últimas tres décadas de nuestra historia reciente han sido frecuentes e innumerables las afirmaciones públicas en las que los conceptos de derechos y derechos humanos (en adelante DDHH) se presentan como horizontes de referencias de nociones mas generales en el discurso de periodistas, políticos y de la vida cotidiana nacional. Afirmaciones en las que el concepto mismo de derechos humanos apareció -y sigue apareciendo- en diferentes contextos y a partir de significados y sentidos diversos.

En el marco de esta situación, no fueron pocos los momentos en los que su usanza generalizada promovió el peligro de vaciar o alterar su contenido. Incluso desde los inicios de la última dictadura, «el proceso» dictó su eslogan al respecto exclamando que «los argentinos somos derechos y humanos».

Desde entonces, toda una secuencia de acontecimientos y de hechos históricos fundamentales fue marcando a un mismo tiempo todo un campo de discusión nacional de orden político y ético alrededor de los mismos. Esta tendencia no ha cambiado en la actualidad e incluso en el plano internacional todo debate en torno a cuestiones como la tortura, el terrorismo de Estado, la pobreza y el abuso de poder van justificados, a favor o en contra, en términos de derechos humanos y sus modos de significación.

Estas circunstancias ponen en evidencia que toda cuestión vinculada de forma estrecha en torno a los derechos humanos conlleva un tinte de revisión y actualización necesaria y permanente en la materia. Con esto, no queda por reconocer otra cosa que la centralidad de los derechos humanos en la esfera de lo público sigue siendo una materia inevitable en toda sociedad que se proponga reflexionar sobre las grietas de su pasado, su presente y sus expectativas de futuro.

En este marco, planteo una propuesta didáctica -de carácter abierto- centrada en la enseñanza de los derechos humanos como materia ineludible y necesaria para la formación cívica e histórica escolar de estudiantes de nivel medio. En la misma, propongo la presentación del concepto de derechos humanos como un concepto organizador de un marco de interpretación más amplio sobre la historia política reciente de nuestro país. En particular, de aquel marco que asume y define el escenario político argentino de las últimas tres décadas como anclado en la violencia, las violaciones y las luchas permanentes por la implantación y vigencia de los DDHH.

La promoción de la presente propuesta intenta contribuir al compromiso ético-pedagógico de brindar respuestas desde la historia enseñada a la complejidad de dimensiones susceptibles de abordar para dar cuenta de la historia política reciente de la argentina. Por ello, no deja de ser una de las opciones posibles al momento de trabajar en el aula sobre la presentización de la historia.

En base a estos presupuestos, la enseñanza de los DDHH en argentina nos permite avanzar en el cumplimiento de algunos de los tantos propósitos que dan sentido al área de las ciencias sociales en general y al de la historia y educación cívica en particular como materias de aprendizaje escolar:

- Comprender que el conflicto es inherente a toda sociedad en su tiempo y espacio propio, y con ello que es constitutivo de toda relación humana;
- Sensibilizarse ante los problemas que enfrentan y enfrentaron algunos sectores de la sociedad con el propósito de superar situaciones de inequidad e injusticia social;
- Que el estudiante reflexione y actúe como miembro pleno de la humanidad en su conjunto.
- Contribuir a la formación de la conciencia histórica como construcción social elaborada colectivamente a fin de garantizar la comprensión del presente y la proyección de futuros posibles.

Reflexionar sobre las presencias/ausencias de los DDHH en la enseñanza escolar de la historia resulta entonces en un desafío casi insoslayable si reconocemos la necesidad de abordar esa materia. Pensar y enseñar la vigencia siempre necesaria de los DDHH (especialmente dentro del marco de la historia política reciente) resulta central para su permanencia en el ámbito de lo público y de la vida en democracia: de eso se trata.

Una breve reseña para la enseñanza escolar de los DDHH en Argentina

Si bien la vigencia de los DDHH en la Argentina es previa a la década del setenta, esa vigencia no logra ser plasmada en acciones y políticas concretas que marquen la vida y el escenario público institucional de nuestro país. Más bien, es recién a partir de los setenta que, en el marco de un mayor empuje de las redes internacionales y regionales latinoamericanas de DDHH, adquiere una mayor determinación en el lenguaje y definición de acciones de denuncias de violencia y violaciones de derechos universales concretos. La apertura de este proceso, de dimensiones más amplias, se inicia entonces de la mano de su enfrentamiento repulsivo contra las modalidades represivas de un Estado que comienza a partir de los setenta a adoptar emblemáticas prácticas terroristas.

Durante esta etapa (1976-1983), los afectados por la desaparición de familiares y los activistas de DDHH fueron quienes más directamente sufrieron la actuación de una dictadura militar que pretendía ejercer un poder sin límites. En este contexto, surgió la figura de los *desaparecidos* como personas sustraídas a un destino humano y que debían ser restituidas a nuestra sociedad. La desaparición era «algo faltante», no sólo para familiares damnificados sino para la sociedad que en consecuencia se abocaba a su búsqueda. Este fue el punto de partida para la activación del movimiento de derechos humanos que se organizó en nuestro país a través de la acción de organismos de diferente origen¹



Las asociaciones de DDHH fueron los primeros, y por un buen tiempo solitarios, cuestionadores del poder militar, y se mostraron capaces de quebrar el silencio que pesaba sobre el país. Sus acciones, cuya escena característica era la ronda de las Madres de Plaza de Mayo, no estaban exentas en algunos casos de las tradiciones político-partidarias contemporáneas pero si abiertas a la creatividad. Dentro de la heterogeneidad que caracterizaba al movimiento, es posible distinguir dos ejes fundamentales de

acción: por un lado, la acción centrada en conseguir el apoyo y solidaridad internacional; por otro lado, la acción solidaria y el apoyo a las víctimas y sus familiares. Esta diferenciación general hacia dentro del movimiento que se activaba va a ser importante según E. Jelin «para comprender los debates, las rupturas y los conflictos en el momento de la transición en 1983, así como sus alineamientos y estrategias en el período posterior» (Jelin, E.; 2005: 517).

Cuando en 1981 se inicia cierta apertura, los partidos políticos se situaron ante la dictadura como una oposición negociadora, no como una fuerza de resistencia. El principio de ruptura surgió del movimiento de DDHH y de los sectores menos vinculados a los políticos.



¹ Los Organismos de Derechos Humanos en Argentina que forman parte de esta activación hasta nuestros días son: La Liga por los Derechos del Hombre (LADH); 1937; El Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ); 1974; La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH); 1975; El Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH); 1976; Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas; 1976; Las Madres de Plaza de Mayo; 1977; Las Abuelas de Plaza de Mayo; 1977; El Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS); 1980; Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS); 1995.

Los DDHH emergieron entonces como una renovación política que terminó afectando a la sociedad en general y cambiando el tipo de cuestionamiento que esta hacía al régimen dictatorial. En la medida en que la nueva idea se instalaba se torció el curso de la vida política y se revisó el pasado.

En sus primeros años, los organismos de DDHH trabajaban en medio de un gran aislamiento. La actividad se centraba en la recepción de denuncias, el apoyo a familiares, la asistencia jurídica y la búsqueda de solidaridad a nivel nacional e internacional. El movimiento se va conformando como forma de resistencia y oposición a la dictadura. El trabajo de estos organismos parte de que la protección de los DDHH depende de la buena información de las personas, que deben saber cuáles son sus derechos para poder así efectuar las denuncias pertinentes cuando estos no se respetan. Con el tiempo, fueron sumando a su reclamo de «Aparición con vida», otras consignas fundamentales para la masificación de los derechos humanos en la sociedad.



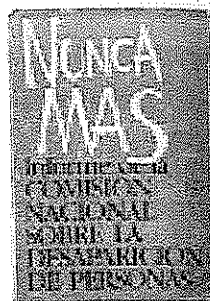
En el período de transición democrática (1983-1990) se agudizaron las divergencias ideológicas y estratégicas dentro del movimiento, expresándose también en diferencias personales y de estilo de liderazgo. En este marco, la introducción de una dimensión jurídica en el conflicto político por la vigencia de los DDHH en la Argentina fue un campo clave en el que «el juicio y castigo a todos los culpables» se convirtió en una demanda dominante. A partir de entonces, junto al temor de una «salida negociada» por parte de partidos y sindicatos se abre paso a un período de convergencia con otras organizaciones que contribuyen en la consolidación de un estrategia múltiple. Estrategia pendular entre el reclamo de una condena política y una judicial que se expresó en el marco de la necesidad ética y moral de castigar los crímenes como decisión asumida y la inconveniencia política de permitir la impunidad. En este sentido, «mucho más que en otras transiciones en América Latina, los derechos humanos fueron un elemento fundante de la naciente democracia» (Jelin, E.; 2005:532). Por un lado, porque hicieron necesaria rápidamente la acción del Estado frente a las víctimas. Por otro, porque ese Estado difícilmente podía correrse de esa demanda. En este contexto, las propuestas, planteos y demandas del movimiento de DDHH en su conjunto se conjugaban con la lucha histórica por la ampliación de la ciudadanía, dentro de la cuestión estrictamente política de las relaciones entre los civiles y los militares que a su vez afectaba a otros problemas de la sociedad vinculados a lo económico y lo institucional.

En esta situación, la cuestión de los DDHH comenzó a ser más profundamente recreada en otros términos: «en el plano de la ética, los valores y la cultura, los derechos humanos

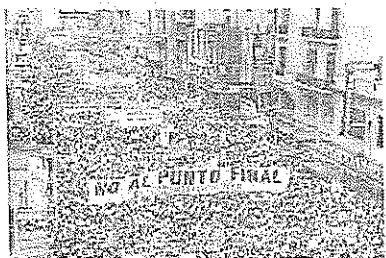
se convertían en un elemento clave de la propuesta de construcción de una cultura democrática, humanista, tolerante y pluralista» (Jelin, E.; 2005:533). Pasaba a exhortar explícitamente no sólo al Estado como hasta entonces sino a la propia sociedad en su conjunto (en el barrio, a los estudiantes, los profesionales, organizaciones gremiales). En este desenvolvimiento social de los DDHH fue que Alfonsín debió comprometerse a llevar a cabo los juicios a los militares. Pero también, lidiar con la necesidad de limitar su alcance como parte de su estrategia de negociación con los militares.

Esta ética y estrategia política alfonsinista devino en sensación de ambigüedad en torno a un tema que se entrecruzaba con varios planos de la vida institucional del país. En estas condiciones, organismos como Las Madres, Los Familiares y el SERPAJ se distanciaron de su gobierno, mientras otros como la APDH y el MEDH aceptaron las reglas del juego político propuesto.

Luego de la presentación en 1984 del libro *Nunca Más* por la CoNaDeP, se avanzó profundamente en la judicialización de la causa con los juicios a los ex comandantes. Después de cinco meses «testimoniales» de un momento álgido en la lucha por el esclarecimiento de la desaparición de personas y la violación sistemática de los DDHH en Argentina. Basado en narrativas personales de experiencias vividas, el juicio a las juntas militares dispuso la apertura de una nueva etapa. Ahora de forma mas clara, se asentaba el distanciamiento de los organismos con los propósitos del poder ejecutivo volcándose la acción reivindicativa aun más sobre el plano judicial.



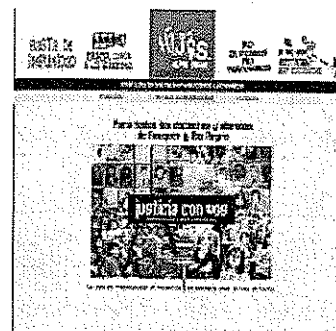
De esta forma, el veredicto habría nuevas puertas para más procesamientos y juicios. Frente a este reordenamiento, el gobierno impulsó las instrucciones a los fiscales militares y las leyes de punto final (1986) y Obediencia Debida (1987) que implicaban una amnistía para las FFAA. En efecto, éstas medidas significaron un repliegue de una causa que sin embargo ya se había asentado en gran parte de la sociedad como dimensión ética.



La suerte de anquilosamiento experimentado en los inicios de un nuevo ciclo (1990-2001) que se habría con la gestión Menem serviría en definitiva para la gestación de nuevas modalidades de expresión social y respuestas estatales. Ceñido por las políticas neoliberales de Estado, este período tuvo como contrapartida desde mediados de los 90' una vuelta a la atención pública. Diversos acontecimientos de orden jurídico internacional (procesamientos a militares argentinos en el exterior) y el nuevo impulso de causas judiciales vinculadas al delito de sustracción de menores durante la última

dictadura, fueron motivos suficientes para la promoción de otros tipos de iniciativas legales, políticas e incluso conmemorativas.

La declaración de «inconstitucionalidad» del juez Cavallo sobre las leyes del perdón (Punto Final y Obediencia Debida) en marzo de 2001 se convirtió prontamente en un hito significativo de importantes consecuencias políticas para una lucha anclada en contra del olvido y la recuperación de la memoria histórica sobre hechos traumáticos del pasado reciente. La promoción del recuerdo, señalando aquellos acontecimientos sustanciales que era preciso retener y transmitir, contribuye a consolidar la disputa por el sentido de la historia y por los contenidos de la tradición y los valores que deben prevalecer.



Concluido un ciclo en base al impulso de las consignas de «Justicia y Verdad» en Argentina, nuestra democracia aún en formación ética y política reabre así la posibilidad hacia nuevos horizontes. Horizontes de referencia donde la conmemoración, el recuerdo, la memoria activa, y la conciencia histórica se conecten de forma definitiva con los procesos institucionales en respuesta a un escenario más amplio de dificultades y problemáticas económicas, sociales y culturales.

B

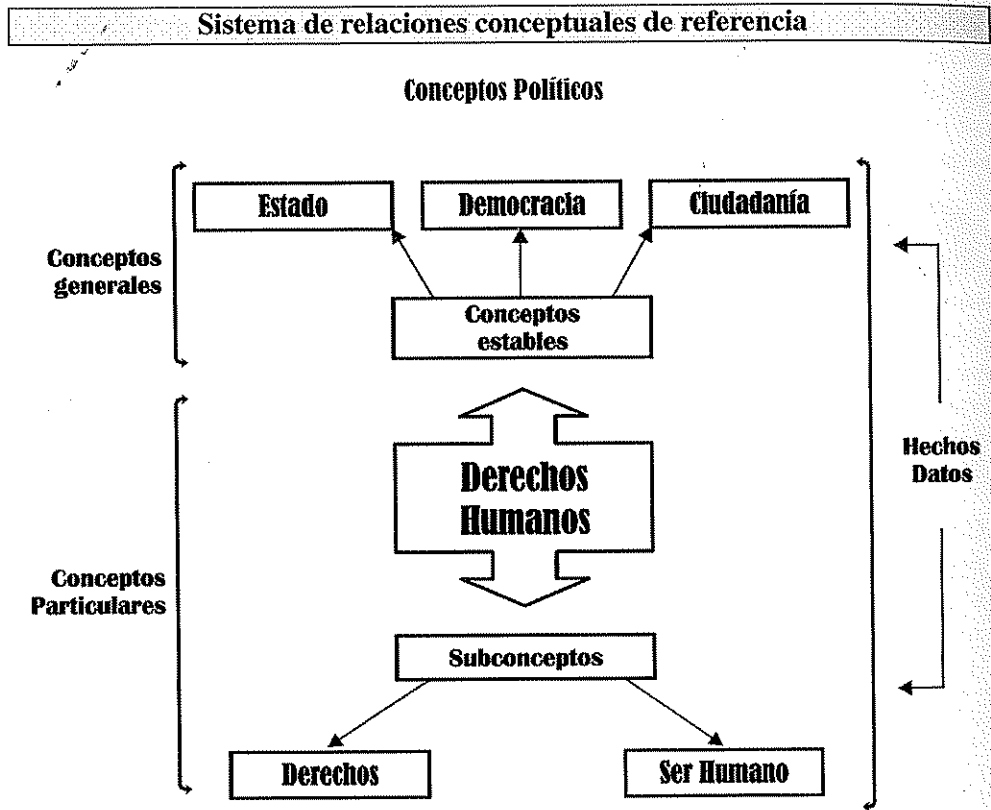
Selección de contenidos

¿Que contenidos conceptuales para la enseñanza de los DDHH como Historia Política Reciente escolar?

Considerando el abordaje de la enseñanza de los DDHH en argentina en el marco de la enseñanza de la historia política reciente, debo reconocer algunas consideraciones previas a la selección de contenidos planteada. En principio, la historia de los DDHH en la Argentina no se reduce al marco temporal de la historia política reciente. Pero si que en sus límites temporales -para nada estancos- la activación de ellos experimentan una aceleración de vital importancia para el relato y comprensión de la misma. En este sentido, el abordaje de los DDHH se plantea como un legítimo marco organizador para la interpretación del proceso político reciente de nuestro país de, al menos, las últimas tres décadas. Marco a partir del cual se puede dar cuenta de otras claves explicativas de ese pasado en estudio.

Asimismo considerar que la presente propuesta se concentra en la enseñanza de los procesos sociales y políticos que se hacen evidentes a partir del eje conceptual planteado. Cabe aclarar entonces que fue la conflictividad política vinculada a la violación sistemática de los DDHH en la Argentina la que más prevaleció durante el periodo considerado aunque en cierto modo no la única. Desde la implementación del régimen represivo de la última dictadura -signado por la violación sistemática y masiva de derechos a la integridad, la vida, la identidad y al debido procesamiento- hasta la política ambivalente de los posteriores gobiernos civiles, la lucha por el reconocimiento de los derechos universales en la Argentina se plantean mas fuertemente en el plano político y sólo gradualmente en la esfera de la reivindicación económica, social y cultural.

En el marco de estas consideraciones, dar cuenta de los sentidos y significados fundamentalmente políticos y de sus manifestaciones conflictivas en el seno escolar áulico se convierten entonces en un lugar para pensar. Esta situación es la que puede hacer que no se encuentre homogeneidad en los tratamientos del problema programado. En esta línea se asume la diversidad, que es diversidad de enfoques, de posicionamientos frente al tema, frente al enseñar historia política reciente.



Propongo entonces un objeto de enseñanza acotado a las vivencias y realidades diversas del estudiante sobre la base de un sistema de relaciones conceptuales reconstruido en el espacio de su historia nacional y local. Desde este planteo, me propongo abordar en adelante el desarrollo de una propuesta conceptual a partir de la cual contribuir a la promoción de construcciones metodológicas para su consideración en la historia política enseñada.

C **Secuencias de contenidos**

Algunas bases para el desarrollo conceptual de la propuesta

Las bases de esta propuesta conceptual son planteadas pensando en su trabajo para estudiantes de nivel medio dentro del espacio curricular de las asignaturas de educación cívica e historia según el ciclo, el año, la modalidad y la orientación. Por esto, la propuesta no se reduce al marco de la enseñanza con los ciclos iniciales en el nivel medio. Estos presupuestos, presentados en el presente trabajo, son el resultado de experiencias de trabajo concretadas con estudiantes de los primeros y quintos años de la escuela secundaria en la provincia de Neuquén.

Con respecto al sistema de relaciones conceptuales de referencia, los conceptos centrales son planteados en el marco de la identificación de dos tipos de conceptos: los conceptos generales y los conceptos específicos. En la presente propuesta, los conceptos generales abarcan a aquellos que de forma más directa se involucran con la especificidad del eje trabajado. Estos conceptos son los de Estado, Democracia y Ciudadanía.

Estos conceptos son considerados como aquellos conceptos políticos estables que nos permiten sobre el contenido de los DDHH contextualizar los mismos a través de diferentes enfoques y recursos. En este sentido, ofrecen un marco de referencia susceptible de ser abordado en su planteo didáctico a partir de la secuenciación de determinados hechos o datos (extraídos de libros de texto, recortes periódicos, filmografía específica, canciones musicales y testimoniales, entre otros) constitutivos del proceso histórico trabajado.

Los conceptos de Estado, Democracia, y Ciudadanía, se pueden definir de la siguiente manera:

Estado	Por Estado se entiende a un tipo de sistema de dominación que se impone como instancia y mecanismo capaz de articular y reproducir el conjunto de relaciones sociales establecidas dentro de un ámbito material y simbólicamente definido. Su existencia se va definiendo en base a la constitución y vigencia de un complejo de atributos referidos a su dimensión represiva, cooptativa, material e ideológica (Oszlak, O.; 1984). En este sentido, cuando hablamos de Estado hacemos referencia al Estado moderno capitalista constituyente de un conjunto de aparatos pero también y fundamentalmente de una relación social con un rasgo característico: la dominación (Thwaites Rey, M.; 1999:4)
Democracia	Aquí se plantea la idea de democracia como realidad inacabada dentro de un sistema legal y de valores, como una manera de vivir en todos los ámbitos de la cotidianidad. Es una conquista ético-política de cada día, que solo a través de una autocritica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión. El concepto de democracia se plantea entonces como marco de recuperación y de sentido en el presente y un horizonte de expectativas hacia el futuro. En este sentido es definido como un horizonte de valor luego de la experiencia histórica de la última dictadura. Y con ello, es un concepto asociado a los cambios de la memoria histórica durante el período postdictatorial y a la causa de los DDHH en la Argentina. (Jara, M.; 2008)
Ciudadanía	El concepto de ciudadanía hace referencia a la pertenencia a una determinada comunidad política (ejemplo: Estado Nacional) y significa tener derechos y obligaciones dentro de esa comunidad. A partir de aquí, la ciudadanía es definida como un objeto complejo, multidimensional, con múltiples ramificaciones debidas a su propia complejidad y cuyo abordaje no es exclusivo de una única perspectiva disciplinar. El enfoque planteado se desentiende de aquella posición <i>formalista</i> sobre la ciudadanía que la define como mera «atribución» ² y que encuentra sentido más en el ámbito del sistema jurídico, en la «igualdad» ante la ley, que en el terreno político. La ciudadanía es, de esta manera, considerada más bien como una práctica indefectiblemente política y fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, la solidaridad, el respeto por las diferencias, e incluso en la desobediencia a poderes autoritarios según sea el caso. Se trata entonces de una visión sobre la ciudadanía como práctica ético-política. Es una práctica Ética (del griego <i>ethos</i> -costumbre) si entendemos la Ética como una práctica reflexiva referida al conjunto de principios generales de las acciones humanas, es decir, aquellos principios sobre los cuales se basa y orienta nuestra conducta como personas y como sociedad. Esos principios se refieren a: ¿Qué es el bien? ¿Qué es el deber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué es la felicidad? ¿Qué es la libertad? ¿Qué entiendo por ser humano? En este sentido, la ciudadanía es una práctica reflexiva y orientada por las cuestiones éticas mencionadas. La ciudadanía es una práctica política si entendemos a «lo político como un punto de condensación» (Cfr. Rene Remond; 1988) donde confluyen la mayor parte de las actividades y relaciones sociales de las personas. Entender la política en estos términos significa reconocerla como una actividad social vinculada a la participación de la vida pública y en comunidad. La política es la actividad social fundante de la sociedad y la <i>palabra</i> es el sostén de la práctica política. La palabra se transforma en el elemento central de la práctica política, una práctica que se configura como debate, contradicción, discusión y argumentación. Una práctica política que supone el disenso, la diferencia, el conflicto, pero cuyo medio primordial es el uso de la palabra.

² Basada en la idea de que «un ciudadano se vuelve ciudadano en la medida en que se le 'conceden' derechos de diverso tipo». Concesión que se reduce estrictamente a aquellos atributos otorgados por el Estado.

En el marco de esta contextualización histórica general a partir de los conceptos generales especificados, avanzamos en la especificidad de aquellos conceptos que contribuyen a desandar conceptualmente a los DDHH como concepto nodal. Conectados con aquellos conceptos generales, los conceptos específicos se proponen darle contenido al eje conceptual básico y transversal para abordar el proceso de la historia política reciente: Derechos Humanos.

Siguiendo este eje, entiendo que la categoría explicativa de Derechos Humanos no puede ser definida conceptualmente sino en referencia a dos nociones específicas: por un lado, aquella que se refiere al concepto de Derecho; por otro, aquella que alude al concepto de Ser Humano. En base a este par conceptual, podemos a partir de aquí abordar las siguientes definiciones de Derechos Humanos, Derecho, y Ser Humano:

Derechos humanos	Los derechos humanos expresan aquello que los seres humanos necesitamos para realizarnos plenamente como humanos. Los derechos humanos son, entonces, la nómina de las necesidades e intereses humanos primordiales para la dignidad personal de hombres y mujeres (física, social y simbólicamente).
Derecho	Los derechos son las facultades reconocidas por el Estado a los individuos o a los grupos sociales de acuerdo a sus normas de convivencia, de justicia y de aquello que corresponde a cada hombre por el hecho de serlo. Por ello, cuando hablamos de Derechos comúnmente hacemos referencia al conjunto de reglas a que están sometidas las relaciones humanas. Es decir, a aquellas normas que aseguran la vigencia de determinados modos de organización social, política, cultural y económica de una población cualquiera.
Ser Humano	Estatus social de toda persona en base a determinadas condiciones. Estas condiciones se refieren a la necesidad de sobrevivencia, a la necesidad de pertenencia a una comunidad, y al reconocimiento de la existencia del «otro» como sujeto con entidad propia y diferente.

D

Desarrollo de la propuesta

¿Cómo abordar la enseñanza de los DDHH en Argentina?

La perspectiva metodológica asumida en la presente propuesta parte de considerar que toda propuesta de enseñanza debe ser construida casuísticamente, por lo que las problemáticas a trabajar se modificarán de acuerdo a los intereses, vivencias, preguntas de nuestros alumnos y el contexto en el cual se lleva a cabo la experiencia. Nuestra

construcción metodológica «deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre una lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan» (Edelstein y Coria 1995:68).

En función de esta perspectiva y con la intención de producir análisis y reflexiones en torno a la realidad de los DDHH en Argentina por parte de los estudiantes, la secuencia de contenido pretende ser trabajada abordándola teórico y prácticamente desde algunos criterios que orientan y sustentan la práctica escolar desde lo grupal. En esta línea, en la presente propuesta son puntos de partida el material empírico (representaciones, observaciones y opiniones) que aporten los estudiantes; los recursos materiales escolares; y las clases teóricas a cargo del docente a partir de la selección conceptual establecida.

En el marco del trabajo grupal se busca integrar las siguientes instancias:

- Teóricos: como momentos de apertura, encuadre global y profundización de los ejes conceptuales programados.
- Trabajos Prácticos: como momentos en los que los estudiantes promueven una producción de indagación conceptual que les permita aproximarse a la descripción de los contenidos planificados sobre los derechos humanos.
- Plenarios: como momentos de puesta en común de las producciones individuales y de los subgrupos, y el debate de los enfoques y perspectivas tenidas en cuenta desde las clases teóricas.

Frente al desarrollo de estas instancias en el marco de lo grupal, los conceptos constituyen elementos organizativos y referenciales insoslayables frente a la multitud de datos e información con la que puede cargar el estudiante en su vínculo con el contenido. Como tales, «nos permiten seleccionar y organizar una planificación anual, encauzar la explicación en una exposición, diseñar problemas para que resuelvan los alumnos, evaluar el aprendizaje de un marco conceptual y no sólo de información» (Finocchio, S.; 1993:47).

En el proceso de construcción metodológica, estos conceptos -generales y particulares- son susceptibles entonces de ser abordados a partir de una variedad importante de información y recursos una vez definido su contenido teórico³. En este proceso se encamina el objetivo de llenar de contenido el eje conceptual de DDHH como así también abordar su pertinente contextualización histórica.

³ Destaco algunos sitios webs de consulta a partir de los cuales poder extraer documentación, testimonios, artículos, vinculados a los derechos humanos en Argentina: www.exdesaparecidos.org.ar, www.hijosaltovalle.com, www.derechos.org, entre otros.

Documento:

«...Con la técnica de la desaparición y sus consecuencias, todos los principios éticos que las grandes religiones y las mas elevadas filosofías erigieron a lo largo de milenios de sufrimientos y calamidades fueron pisoteados y bárbaramente desconocidos. (...) Todas las naciones civilizadas, incluyendo la nuestra propia, estatuyeron en sus constituciones garantías que jamás pueden suspenderse ni aun en los más catastróficos estados de emergencia: el derecho a la vida, el derecho a la integridad personal, el derecho a proceso, el derecho a no sufrir condiciones inhumanas de detención, negación de la justicia o ejecución sumaria. De la enorme documentación recogida por nosotros se infiere que los derechos humanos fueron violados en forma orgánica y estatal por la represión de las Fuerzas Armadas. Y no violados de manera esporádica sino sistemática, siempre de la misma manera, con similares secuestros e idénticos tormentos en toda la extensión del territorio. (...)».

Informe de la CoNaDeP, Prólogo, Bs.As., 1984

En la concreción de este propósito contribuyen de forma efectiva en la presente propuesta el trabajo con fuentes testimoniales (discursos escritos) y documentales (periódicos, textos literarios, manuscritos) relativas a experiencias de vida en particular como a hechos y acontecimientos sociales de índole general sobre la situación en nuestro país⁴. El recorte periodístico o documentado en fuentes directas, permite abordar y estimular desde la pregunta el desarrollo del proceso histórico que los contextúa como problema político-social.

Los testimonios y las fuentes documentales nos permiten acercarnos al «cómo» los actores sociales de una época reflexionan y piensan su propia

realidad contemporánea y sobre «cómo» perciben su accionar en el proceso histórico reciente del cual son protagonistas⁵. Este aspecto enriquece de forma fluida la articulación necesaria entre conceptos, explicaciones e interpretaciones de la historia enseñada y las formas en que los estudiantes reconstruyen esa realidad reciente. En este sentido, comportan además un vehículo fundamental para dar cuenta de la dimensión ética que los vincula a los derechos humanos en cada período en cuestión.

Es preciso aclarar sin embargo que la sola presencia de los testimonios y documentos no garantiza un aprendizaje significativo sobre la historia reciente de los DDHH en Argentina. Al respecto, se trata más bien de enseñar a transformar los testimonios y documentos en fuentes y a extraer información de éstas, de modo de responder a diferentes preguntas y problemas que estos plantean en su devenir histórico (Massone, M. R. y S. E. Nuñez; 2003:18).

En este propósito, las fuentes seleccionadas deben estar explícitamente orientadas por los datos que se quieren obtener, las preguntas que se quieren responder y los problemas a indagar. En nuestra propuesta, esos factores serían del tipo: ¿A qué período se refiere el documento? ¿Quiénes los escriben? ¿Por qué lo hicieron? ¿Qué condiciones deben generarse para evitar posibles nuevos hechos traumáticos como el descripto? ¿A qué valores se asocia el planteo ético del documento?

⁴ En su libro «BUSCADOS Represores del Alto Valle y Neuquén» (1988), Noemí Labruno presenta una detallada y documentada crónica de testigos y protagonistas de la represión ilegal y la violación de los derechos humanos en nuestra región.

⁵ En «Terrorismo de Estado, Nunca Más» (2006), la APDH filial Neuquén ofrece una recopilación periodística año por año del período 1976-2006 a partir de la cual se potencian las posibilidades de poder trabajar metodológicamente distintos aspectos de la realidad política argentina asociada a las violaciones de los derechos humanos en Argentina.

Este ejercicio demanda no solamente la generación de respuestas posibles por parte del estudiante en función del contenido del documento sino que además precisa del aporte del docente. Este puede ampliar la información explicando, por ejemplo, sobre la conformación de la CoNaDeP y las razones que derivan en la apertura de una nueva etapa en torno a la vigencia de los derechos humanos en el contexto de mediados de los 80'.

En este proceso, el documento permite además contextualizar el eje conceptual trabajado (Derechos Humanos) completando los vacíos que aparecen en otros tipos de fuentes vinculadas a otros aspectos de la temática. A su vez, el eje conceptual permite conceptualizar el contexto histórico abordado con los estudiantes.

La intervención del docente es central en este aspecto. Los testimonios y documentos nos permiten acceder a una significación comprensiva del período analizado, a una conceptualización sobre la situación histórica que se aborda. No se trata de una simple exposición de datos y de hechos sino del acceso a aquellos aspectos del problema que favorecen el desarrollo de las líneas interpretativas del período. En este sentido, los testimonios son una fuente de información imprescindible pero no solo eso. Su valoración se define en última instancia en la interpretación-comprensión a la que nos permite arribar con los estudiantes.

Este ejercicio puede reforzarse a un mismo tiempo con el uso de recursos audiovisuales apropiados al contenido⁶. No es menor que la apelación a estos recursos hayan ganado en los últimos años una consideración apreciable dentro de la didáctica de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia. Innegablemente, su presencia se destaca por la fluidez de las secuencias de imágenes cotidianas que «estructuran» y organizan las re-presentaciones de los fenómenos sociales en la vida de nuestros estudiantes.

Como recurso complementario, lo audiovisual en general y lo filmográfico-fotográfico en particular contribuyen de manera sustancial al propósito de contextualizar políticamente los datos y los hechos que dan cuerpo al proceso histórico abordado. Por ello, valoremos algunas de sus ventajas. Por su parte, «El cine nos puede ayudar a comprender zonas de los procesos históricos que no son contempladas desde las fuentes tradicionales utilizadas en la reconstrucción histórica. Las películas tienen la capacidad de sacar a la luz aspectos no visibles desde los textos escritos y muchas veces hasta contradecirlos» (Raggio, S.; s/a; 1).⁷

Este reconocimiento parte de considerar que las imágenes contienen cualidades distintas que las palabras. Ambas, no son asimilables y comportan tratamientos distintos pero complementarios. En este sentido, los filmes son considerados como

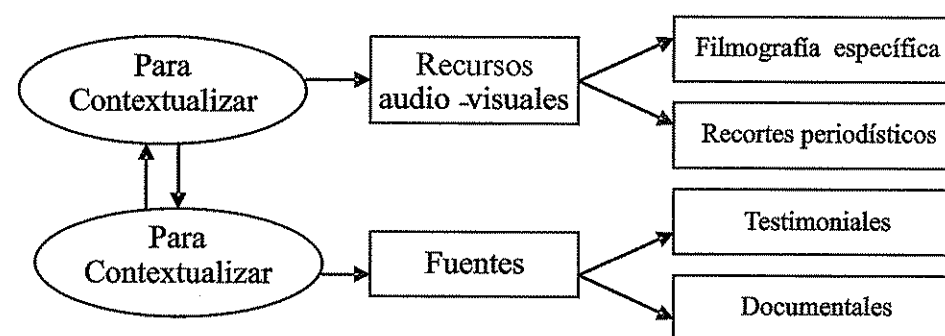
formas de relato histórico. El uso de las imágenes en movimiento sensibiliza la información sobre un acontecimiento o hecho histórico de forma mas fluida que una narración.

En su abordaje, es necesario tener en cuenta que nos pueden mostrar aspectos distintos e inalcanzables para los textos escritos. Como dice Pierre Sorlín: «Los filmes nos ofrecen esa cosa rara, que los textos no transmiten: el color, la luz de la época. No la luz objetiva, real, que estaba, la de hoy, sino la luz imaginaria que daba sus colores al espíritu del tiempo. El discurso histórico no es una letanía de datos y hechos, es una narración que intenta recrear un momento del pasado. ¿Puede haber narración sin color y sin emoción? Claro que no. Los filmes no aportan datos pero permiten al historiador revivir lo que ha dejado de existir.» (Citado en Raggio, S.; sin año: 3)⁸.

¿Y qué decir entonces de las imágenes fotográficas? Que su recurso en tanto imagen estática de un segmento epocal se impone como marco de referencia complementario en el propósito de generar posibilidades de identificación de ideas, análisis y planteos que reflejen y reconstruyan el proceso de construcción de la idea prevaleciente de derechos humanos⁹.

De esta forma, la apelación a un marco de referencia de recursos para el trabajo sobre los derechos humanos en el aula podemos resumirlos como sigue siguiendo la secuencia de contenidos conceptuales propuestos anteriormente:

Distribución de Recursos didácticos según la secuencia de contenidos



⁶ En nuestra región existe una Filmografía de consulta adaptada y preparada como recurso didáctico para su trabajo con niños y adolescentes. Entre ella, destaco «Un puente de memoria, para la vida y la historia»: Film documental del Centro Cultural «La Estrella» (2007) sobre los derechos humanos entre la dictadura y la democracia.

⁷ Películas como «Quebracho» (de Ricardo Wullicher, 1974) o «La Patagonia rebelde» (de Héctor Olivera, 1974), nos hablan también del auge de las luchas del movimiento obrero en los años '70 y de la búsqueda de legitimación en esas tradiciones.

⁸ Entre otros Filmes de consulta para trabajar en el aula sobre la cuestión de los derechos humanos en Argentina destaco: «Tiempo de Revancha» (de Adolfo Aristarain, 1981); «Las tres A son las Tres Armas» (de Grupo de cine de la Base, 1977); «La historia oficial» (de Luis Puenzo, 1984); «Los dueños del silencio» (de Carlos Lemos, 1987); «Figli/Hijos» (de Marco Bechis, 2003); -entre otras.

⁹ Existe, al menos desde la década de los 80', una importante preservación de periódicos producidos por organismos de derechos humanos en la región y en Argentina que se destacan en tanto fuente testimonial escrita y en tanto material fotográfico. El periódico de las madres de plaza de mayo, sostenido por años y de tiraje mensual, es ilustrativo de este tipo de materiales disponibles para trabajar en el aula.

E

Bibliografía

- **APDH** (2007) «Terrorismo de Estado, Nunca más», Neuquén, Argentina.
- **Asamblea por los Derechos Humanos** (2006) «Terrorismo de Estado, Nunca Más, Recopilación periodística a 30 años del golpe militar 1976-2006», Ed. Cooperativa Chilavert Artes Gráficas.
- **Bejar, María Dolores** «El camino de la Justicia, 1983-1985», n° 2, en Raggio, Sandra (Coord.) Dossier Memoria y Educación, Comisión Provincial por la memoria, Bs As. S/Año de Ed.
- **Bejar, María Dolores** «La búsqueda de la verdad, 1976-1983», n° 1, en Raggio, Sandra (Coord.) Dossier Memoria y Educación, Comisión Provincial por la memoria, Bs As. S/Año de Ed.
- **Bejar, María Dolores** «Las grietas en la Impunidad, 1990-2001, (2° parte)», n° 6, en Raggio, Sandra (Coord.) Dossier Memoria y Educación, Comisión Provincial por la memoria, Bs. As. S/Año de Ed.
- **Benejam, P. y J. Pajes** (2007) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la escuela secundaria. Ed. Horsori, Barcelona. 6° edición.
- **Benejam, P., y Pages, J.** (1998) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, ICE Horsori.
- **Cortina, Adela** (2005) Ciudadanos del Mundo, hacia una teoría de la ciudadanía, ed. Alianza, Madrid, España.
- **Chipico, Carlos** (1994) «La protección universal de los Derechos Humanos, una aproximación Crítica» en Antología básica en colección del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, ed.-San José, Costa Rica.
- **De Amézola, G.** (2003) «La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina», en Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela, N° 8, pp. 7-30.
- **Dossier «Derechos Humanos, El difícil camino de los deseos a la realidad»** en Revista «Confluencia» Colegio de profesionales en Servicio Social de la provincia de Córdoba. Año 8, n° 33, febrero de 2000.
- **Dussel, I. y Pereyra, A.** (2006) reseñado en, «Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en Argentina». Carretero M., Rosa A. y Gonzales M. (comp.), Enseñanza de la historia y Memoria Colectiva, Paidós Educador, Bs.As. Arg.
- **Edelstein, G.; Coria, A.** (1995), Imágenes, imaginación, iniciación a la docencia. Buenos Aires .Kapelusz.

- **Finocchio, Silvia** (1993). Enseñar Ciencias Sociales, Troquel, Buenos Aires.
- **Gentili, P** (2000) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires. Santillana.
- **Jara, Miguel A.** (2008) «Los valores democráticos. Coordinadas para la enseñanza de la historia reciente/presente» en Rev. Reseñas de enseñanza de la historia, N°6. Ed. Alejandria, APEHUN.
- **Jelin, E.** (2005) «Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad» en Suriano Juan (dir.) Dictadura y Democracia (1976-2001), Ed. Sudamericana, Bs. As.
- **Labrune, Noemí** (1988) Buscados, represores del Alto Valle y Neuquén, ed. APDH-CEAL, Bs. As.
- **María Dolores Bejar y Mariana Arnieva**, «La Justicia silenciada, 1986-1990», n° 4, en Raggio, Sandra (Coord.) Dossier Memoria y Educación, Comisión Provincial por la memoria, Bs As. S/Año de Ed.
- **Massone Marisa R. y Sonia E. Nuñez** (2003) «El uso de fuentes en la enseñanza de la historia, de los testimonios a las fuentes», En Rev. Nov. Educativas, n° 146.
- **Nikken, Pedro** (1994) «El concepto de Derechos Humanos» en Antología básica en colección del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, ed.-San José, Costa Rica.
- **Rene Remond** (1988), Pour une histoire politique, Citado en Balmand, Pascal, «Le Renouveau de L'Histoire Politique», cap. 14, en Bourdé, Guy y Hervé Martin, Les écoles Historiques, Editions du Senil, sin año de ed.
- **Thwaites Rey, Mabel** (1999), «El Estado: notas sobre su(s) significado(s)» en Publicación de la FAUD, Universidad Nacional de Mar del Plata.

PASADO E HISTORIA EN LA ERA DE LA CONTINGENCIA.

Reflexiones sobre la producción y comunicación del conocimiento histórico.

Jesús IZQUIERDO MARTIN*

1. Pensar históricamente sin certezas

Durante centurias la identidad de personas y grupos se construyó en Europa tomando como referencia el pasado. Se consideraba que el pretérito era un receptáculo de experiencias susceptibles de repetirse de acuerdo con lo dispuesto en un orden trascendental. El objetivo del relato histórico era conservar y difundir tales experiencias como actos que informaban las acciones presentes. Los vivos debían perpetuar la memoria de los protagonistas del pretérito, encarnaciones de una escatología hacia la cual dirigir toda lealtad. El historiador era tenido por un augur cuyos relatos representaban la misma historia, de manera que no había distinción tajante entre narración y pasado narrado. Por entonces, la memoria y la historia estaban encarnadas en un mismo sujeto, el historiador, cuyas narraciones construían y reconstruían a cada pasado los límites de la comunidad.

El surgimiento de la modernidad no puede entenderse sino como un cambio radical en nuestra relación con el pasado. Por lo pronto, implicó un previo proceso de desidentificación de algunos actores sociales con las maneras precedentes de concebir el mundo. Muchas tradiciones cayeron en el más extremo descrédito al tiempo que el ayer comenzaba a dejar de ser imaginado como lugar colmado de experiencias hacia las cuales orientar la identidad. Ésta comenzó a desarrollarse por referencia a distintos futuros utópicos -diferentes escatologías seculares como el progreso material, la libertad individual o la emancipación de la humanidad-, cuyo cumplimiento debía ser informado por determinados expertos. Fue a partir de entonces cuando el oficio de historiador comenzó a profesionalizarse y a ser reconocido como un científico que, liberado de la tutela del pasado y de los condicionamientos sociales del presente, estaba capacitado

* Docente e investigador de la Universidad de Murcia, España.

para indagar objetivamente las supuestas leyes universales que regían un nuevo objeto de conocimiento: la Historia concebida ahora como un devenir de acontecimientos cuya dirección y fines eran predecibles a través de la atenta observación empírica de los hechos¹.

La aparición de la modernidad corrió pues pareja a la emergencia de una cultura extremadamente historicista. Por todos los rincones de la pequeña península europea se desató el pensamiento histórico, alimentado por la necesidad de explicar un orden social cuyos significados y valores ya no podían darse por descontados². La actividad de los historiadores profesionales fue crucial en la creación de una distinción tajante entre pasado remoto y pasado reciente como dos lugares distintos en los que habitaban, respectivamente, la irracionalidad premoderna, y la razón de los modernos, o por decirlo de otra manera, la memoria y la Historia. Y en este nuevo mapa del pretérito, los historiadores académicos no sólo tuvieron que situar las diferentes comunidades nacionales que, convertidas en Estados, irían surgiendo a lo largo del período; también hubieron de enraizar en él a los distintos grupos sociales surgidos en el seno de los Estados-nación o a nivel internacional. Las identidades emergentes, desde las clases sociales a los nuevos movimientos sociales, irían así encontrando en el historiador profesional un legítimo reconstructor de sus biografías comunes, por cuanto éste les otorgaba carta de naturaleza al situarlas en un ayer donde anclar su momento fundacional y les confirmaba un destino propio que podía inferirse a partir del estudio de unas supuestas leyes de la Historia.

En suma, durante más de dos centurias, el historiador tuvo asignada la función de producir y comunicar un conocimiento a través del cual predecir el futuro, naturalizando además las identidades modernas. Ahora bien, tales funciones, por las cuales ha recibido reconocimiento como científico social, comenzaron a ser cuestionadas a partir del último cuarto del siglo XX. Las razones fueron varias, pero hay una que destaca entre todas ellas: la atenta observación de un siglo como el recién concluido, plagado de las más impredecibles calamidades, concluyó con la frustrante demostración de que no había grandes regularidades que descubrir ni grandes predicciones que hacer. Desde hace algún tiempo ha ido ganando aceptación social la idea de que la historia es un devenir de acontecimientos no regidos por ley objetiva alguna, en donde la contingencia desata un gran número de sucesos y experiencias traumáticas que en algún momento creímos poder predecir³.

En este nuevo siglo donde culturalmente conviven, en una tensión sin precedentes, las viejas certidumbres de la modernidad, y la contingencia de una era sin certezas, es

comprensible que los historiadores pierdan reconocimiento social. El método histórico -un conjunto de herramientas prestadas de las distintas ciencias sociales-, ha venido desacreditándose una vez que ninguna de las predicciones historiográficas, para las que se elaboró tal método, se ha cumplido. Paralelamente, la idea de verdad histórica, de esa verdad positiva cuya búsqueda era primordial en la actividad del historiador, se ha deslegitimado: frente a la verdad objetiva se ha ido instalando en nuestras sociedades la vieja idea nietzscheana según la cual la verdad se construye, según la cual la veracidad es sólo un adjetivo que empleamos para recomendar algo que temporalmente creemos bueno o útil⁴. Y a partir de ahí se ha instalado la noción de que la historia no *reconstruye* el pasado; que por el contrario *construye* el ayer al dotar de sentido unos hechos históricos que por sí mismos no tienen significado alguno. El relato historiográfico ha devenido en baluarte de la veracidad sobre el pasado en detrimento de los datos considerados ahora como meros artefactos que, aunque causen las explicaciones históricas, no constriñen el flujo interpretativo ni discriminan entre la multitud de narraciones posibles⁵.

La filosofía hermenéutica y postmetafísica han sido cruciales en la crítica epistemológica y ontológica contra una disciplina poco propensa a reflexionar sobre su propio quehacer. Una vez considerados como meros relatos de época, las grandes filosofías de la historia han abierto paso a la idea de que no hay nada metafísico ni en el pasado ni en el presente a la espera de ser interpretado; de que no existen los hechos históricos dotados de significación inherente sino sólo interpretaciones de tales hechos. Desde esta perspectiva, no habría tanto un pasado que representar, sino muchos pasados que construir, tantos como personas y grupos que hablen de él en uno u otro sentido. Nos encontraríamos así en un entorno cultural de creciente pluralismo interpretativo; un pluralismo irrefrenable por cuanto se sustenta en una antropología cada vez más consciente de que el sujeto es un «imperfecto que nunca se completa», que el hombre es un individuo que reinterpreta constantemente su biografía y la de los demás⁶.

El presente dialoga con el pasado en forma de una interpretación sin límites de los hechos pretéritos, y lo hace además desde una cultura que considera la democracia pluralista como su baluarte constitutivo. Esta vieja certeza de la modernidad sigue en vigor e incluso se ha llevado hasta las últimas consecuencias como ideal de convivencia: en principio todo grupo tiene derecho a desarrollar su propia identidad distintiva, de la misma manera que cualquier individuo está capacitado para generar y consumir diferentes relatos históricos. El pluralismo democrático ha dado lugar a la eclosión en nuestras sociedades de un sinfín de sentidos, individuales o grupales, agudizando la crisis de la hegemonía de los historiadores como observadores privilegiados de un

¹ Reinhart Koselleck, «Historia magistra vitae», en Ídem, *Futuro Pasado, Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993 [1979], pp. 41-66.

² Una reflexión de calado sobre las causas y efectos del pensamiento histórico es la de Leopoldo Moscoso, «¿En qué consiste pensar históricamente?», en P. Sánchez León y J. Izquierdo Martín (eds.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*, Madrid, Siglo XXI, 2008, pp. 3-26.

³ Sobre los cambios culturales acontecidos en el transcurso de lo que conocemos como modernidad, véase Gianni Vattimo, «Introducción», en Ídem, *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1994, pp. 9-20.

⁴ A este respecto, véase Richard Rorty, «Solidaridad u objetividad», en Ídem, *Objetividad, relativismo y verdad*, Barcelona, Paidós, 1996 [1985], pp. 39-56. Así mismo, Pascal Engel y Richard Rorty, *¿Para qué sirve la verdad?*, Buenos Aires, Paidós, 2007; y Jürgen Habermas, *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

⁵ Sobre la historiografía como construcción del pasado, véase Keith Jenkins, *Re-thinking History*, Londres y Nueva York, Routledge, 1991.

⁶ En torno a la identidad de los modernos, véase Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996.

supuesto Sentido de la historia. Contemplado desde distinta perspectiva, la contestación creciente a un supuesto Fin de la Historia, entendido como objetivo último de una comunidad, ha implicado el fin del historiador como garante reconocido del método que permitía conocerlo y con ello la apertura democrática de la historiografía. No es de extrañar que en nuestros días la literatura se arrogue el derecho de elaborar relatos sobre el pasado, de la misma manera que ciertos ciudadanos consideran legítimo asociarse con el objetivo de recuperar una memoria que sienten silenciada o mal representada por los historiadores.

En definitiva, por vez primera en nuestra historia occidental convivimos con la contingencia sin rasgarnos las vestiduras⁷. Las viejas certezas epistemológicas y ontológicas se han visto trastocadas y con ello nuestra relación con el pasado y con quienes estaban legitimados para producir y comunicar conocimiento histórico. El método y la verdad histórica ya no pueden esgrimirse como baluartes de una disciplina académica sin suscitar la sospecha entre quienes, desde otras esferas culturales, exigen participar en la construcción del pasado. Ahora bien, ante este creciente desafío de una cultura sin certezas, ¿cuál está siendo la reacción de la gran mayoría de los historiadores, ya sea cuando operan como investigadores, ya cuando operan como educadores? ¿Está realmente aceptando la historia académica el dialogismo que en nuestras sociedades pluralistas debe exigirse a quienes producen y comunican conocimiento histórico?

2. Ante la adversidad, constancia (en el monólogo)

A tenor de la reacción a la defensiva de la mayoría de los historiadores, no se puede decir que la reflexión en torno a los recientes cambios culturales respecto a la producción y comunicación del conocimiento histórico esté instalada en las instituciones investigadoras y educativas, al menos en el mundo latino. Los investigadores y docentes dedicados a la historia suelen reaccionar ante la crítica contra los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la modernidad con un desprecio que reafirma su lealtad a determinados hábitos disciplinarios. Y es que siguiendo tales hábitos, esto es, el conjunto de convenciones y procedimientos que están instituidos en universidades y academias, los historiadores profesionales muestran su identidad y reciben el reconocimiento de sus pares. Frente al diálogo y al pluralismo, prácticamente ausentes de las instituciones académicas, los historiadores continúan ensimismados con la idea de conocer por conocer, sin reflexionar sobre la función social de su actividad, ya sea como productores, ya como comunicadores de conocimiento histórico. En ambos casos, siguen asumiendo el papel de «anticuarios» que encarnaban quienes fundaron la disciplina, obsesionados por alcanzar una verdad definitiva sobre el pasado que cierre

las interpretaciones venideras. Más que diálogo entre colegas, lo que prima en los departamentos de historia es una suerte de monólogos distintos por parte de quienes consideran que su trabajo, por individual, se construye en contra del trabajo de los demás. Si hay alguna discusión, ésta versa en torno al viejo *metodologismo* heredado del historicismo, esto es, en defensa de un determinado método y de unas determinadas categorías científicas que se consideran universales y por tanto se esgrimen como herramientas necesarias para evitar que el conocimiento se convierta también en un hecho histórico, maleable, inconsistente. Entre los historiadores es común la defensa de su actividad como una «reconstrucción» o «representación» del pasado a partir de los datos custodiados en los archivos; datos que, en última instancia, siguen siendo considerados como artefactos que «hablan» y que limitan el flujo interpretativo de los relatos históricos.

Da la impresión de que para el historiador académico, el pluralismo es un mal menor que se superará en la medida que se logre alcanzar la verdad última de unos acontecimientos, de unas experiencias, de un determinado período histórico. No es el diálogo con el pasado lo que defiende el historiador profesional, sino un monólogo que contenga la última palabra sobre un tema específico, para una vez dicha, pasar a otro tema, a otro personaje histórico. El diálogo tampoco impera entre los historiadores y la sociedad para la que trabajan. Pese a la demanda de participación en la construcción y comunicación del conocimiento histórico por parte de numerosos grupos e individuos, los historiadores siguen erigiéndose en custodios últimos de un saber positivo para cuya producción, creen, no está preparado el resto de la ciudadanía. Todo aquello que suena a literatura histórica o a memoria popular suele ser despachado como productos de calidad menor, más cercanos a la imaginación que la razón que sólo asiste a los historiadores profesionales⁸.

Con todo, donde más restringido es el dialogismo del historiador es cuando opera como docente. Es allí donde el hábito del monólogo, encarnado en la clase magistral, es más evidente; donde se pone de manifiesto la imagen peyorativa que los profesores tienen instituida del alumno como un mero sujeto pasivo, un simple receptáculo de la verdad positiva del docente. Si las instituciones son lenguajes verbales y prácticos estabilizados en el tiempo con los que cada uno da sentido al mundo y a quienes lo habitan, entonces las instituciones académicas son las idóneas para reafirmar el monólogo que impera en la comunicación del conocimiento histórico. Dentro de tales instituciones, las discusiones son minoritarias al entenderse que el diálogo con los estudiantes, al igual que el diálogo entre colegas, no es un camino para el conocimiento. El historiador profesor cuenta además con la ventaja de situarse ante un sujeto, el alumno, que tiene bien asumido el hábito de la pasividad aprendido tras largos años de aculturación en los niveles secundarios de educación. Si el historiador *qua* investigador opera como un juez del pasado que trata de dictaminar la verdad a partir de la evidencia de los documentos, el historiador *qua* docente

⁷ Hubo otro momento de dominio de la contingencia, durante el siglo XVI; sin embargo aquella etapa se vivió como un calvario que debía ser superado. Tal afán de superación es el que incentivó la dificultosa edificación de los cimientos seculares de la verdad universal que ha perdurado hasta el siglo XX. Véase Richard H. Popkin, *La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Spinoza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

⁸ Sobre el monologismo del historiador *qua* investigador, véase Jesús Izquierdo Martín, «La memoria del historiador y los olvidos de la historia», en P. Sánchez León y J. Izquierdo Martín (eds.), *El fin de los historiadores...*, pp. 179-208.

trabaja como un legislador que fija los textos legales -orales o escritos- que deben ser memorizados por sus alumnos con el fin de aprobar la signatura impartida⁹.

En este contexto institucional, el historiador no concibe el conocimiento como producción colectiva, no considera que la producción y la comunicación van de la mano. Es poco el interés por desarrollar las actitudes críticas de sus audiencias. Todo lo contrario: de lo que se trata es de ofrecerles un producto tan acabado como sea posible, que no muestre fisuras ni aristas. Es natural que los seminarios sean tan escasos en la enseñanza de nuestras instituciones docentes, pues requieren una configuración organizativa en la que el profesor tendría que aparecer como un mero orquestador de un grupo que produce y comunica conocimiento a través de la discusión entre sus miembros, a los que, si acaso, el profesor debe ofrecer instrumentos críticos, no verdades masticadas y digeridas. Esta carencia de diálogo es también evidente en los seminarios entre profesionales, e incluso dentro de los congresos científicos, en los cuales las preguntas a los especialistas se reservan a un momento residual de las sesiones congresuales.

En suma, ante las críticas vertidas contra los presupuestos modernos que rigen la producción y comunicación de conocimiento histórico, la mayoría de los historiadores se ha limitado a seguir a pie juntillas los hábitos tradicionales de la disciplina, hábitos que son reacios al diálogo y a la reflexión crítica sobre su propia actividad como investigadores o docentes. El monólogo sigue instalado en sus templos del saber, a expensas de una decidida apuesta por la creación de foros cívicos en los que repensar el pasado y la función de la historia en nuestras sociedades pluralistas, muchas de ellas aquejadas de problemas relacionados con la naturalización del pasado y con su incapacidad para apoderarse de determinados traumas colectivos y de pensar futuros posibles.

3. ¿Un actividad sin fin?

Mal que les pese a muchos historiadores, la historiografía —en el sentido de escribir relatos sobre un mismo hecho histórico— no parece tener fin. Las narraciones se suceden en un constante flujo interpretativo que queda fuera del control de la disciplina, dado que en nuestro orden social moderno el brotar de la identidades es tan incontenente como lo son las narrativas con los que los sujetos y grupos se dotan de biografías individuales y colectivas¹⁰. Si la actividad historiográfica no tiene final es porque acabar con la diversidad interpretativa en torno al pasado equivaldría a detener la misma historia. Cuestión diferente es que toda interpretación se haga desde el hoy, que el tiempo propio

de la historiografía sea el presente. Nos inventamos pues a nuestros antepasados al dar significación a sus acciones y al ordenar su acontecer desde la comunidad cultural que habitamos en el presente. Ser conscientes de ello no nos lleva a salirnos del círculo hermenéutico, de la trama semántica y onomástica desde la cual significamos el mundo¹¹. Más bien implica que nos inventamos a nuestros antepasados con palabras que en cierto sentido hemos heredado de ellos, porque nuestra comunidad es tan histórica como histórico es el objeto de estudio que abordamos. Entre el lenguaje del ayer —con el que aquellos dieron sentido a sus acciones— y el lenguaje del hoy —con el que traducimos el pretérito— trazamos un puente semántico inventando términos comparables a partir de tradiciones lingüísticas no clausuradas¹².

Con todo, son todavía numerosos los profesionales y docentes de historia que siguen defendiendo a ultranza el mito epistemológico según el cual, desde la atalaya ahistórica del cientifismo, es posible reconstruir el pasado desde su propia lógica. Se trata de esos mismos académicos que buscan la convergencia hacia una supuesta Verdad del pasado que cierre el flujo interpretativo por donde se filtran los relatos históricos elaborados por no profesionales o por estudiantes. Aunque hayan renunciado a las grandes filosofías de la historia con las que la modernidad se apropió del pasado, muchos historiadores siguen apelando al método y a las categorías analíticas de las ciencias sociales, considerándolas herramientas universales que sirven para traducir cualquier tiempo y lugar. Conceptos como clase social, estructura, progreso material, coyuntura, individuo... y un largo etcétera son empleados por aquellos sin reflexionar sobre su condición histórica; sobre el hecho de que todas ellas son categorías propias de la modernidad que no se deben aplicar ingenuamente al pasado a no ser que se pretenda acentuar irreflexivamente la naturalización del hoy y a cauterizar de tiempo el pretérito, alimentando la cultura del omnipresente en la que nuestras sociedades están inmersas¹³.

En efecto, porque ensimismados con nuestro presente como momento epigonal de toda la historia de la humanidad, estamos asistiendo a la colonización del pasado por parte de identidades que se consideran naturales y que buscan en el pretérito sus antecedentes, las potencias de las cuales ellas han llegado a ser actos. Tras el desencantamiento de los futuros utópicos que se vinieron abajo después de un siglo XX plagado de horror, buscan en el ayer los anclajes naturales de la identidad, con la intención de escapar de las garras del tiempo y de asegurarse algún lugar sólido entre tanta arbitrariedad. Y es que, caídos los viejos Sentidos de la historia, aquellos grandes fines que los antepasados decimonónicos creyeron poder descubrir en las leyes de la Historia y que la centuria siguiente se encargó de desmitificar, sólo nos quedan vagos y múltiples sentidos con los que guiar nuestras conductas. Hemos extremado el pluralismo interpretativo sobre

⁹ J. Castro y S. Martínez Bermejo, «Monólogo. Educación, tradición y comunicación en la historiografía académica española», en P. Sánchez León y J. Izquierdo Martín (eds.), *El fin de los historiadores...*, pp. 227-250. La idea del historiador-docente como legislador del saber se inspira en el sugerente trabajo de Zygmunt Bauman, *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

¹⁰ Algunos de estos argumentos están desarrollados en J. Izquierdo Martín, «Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado», en M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006, pp. 53-71.

¹¹ A este respecto, véase Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, 2 vols., Salamanca, Ediciones Sígueme, 1996.

¹² Véase Marcel Detienne, *Comparar lo incomparable. Alegato a favor de una ciencia histórica comparada*, Barcelona, Península, 2001.

¹³ Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona, Anagrama, 2005.

el pasado, pero a consta de naturalizarlo desde el más inmovilizador de los presentismos, porque este mirar hacia el pasado y el futuro desde el omnipresente ¿no termina por impedir que la imaginación se desborde y que pensemos otros mundos posibles?

La naturalización del omnipresente está bien enraizada en una modernidad que se niega a considerarse como una cultura más y que familiariza constantemente lo extraño, colonizando el pasado con estereotipos de nuestra propia contemporaneidad. A tenor de los principios modernos, todo grupo o individuo tiene derecho a estabilizar su identidad y el sentido de su vida colectiva o personal; sin embargo, cuando la estabilización llega hasta el extremo de la universalización de lo propio, entonces corremos el riesgo de bloquear las vías al desarrollo de los ideales dialógicos, pluralistas e interculturales que son la mejor herencia de la modernidad¹⁴. Como nos ha demostrado el siglo recién clausurado, son demasiadas las malas pasadas que nos ha jugado la familiarización de lo ajeno y la naturalización de lo propio; quizá haya llegado la hora de que la actividad historiográfica comience a dedicarse a extrañar lo propio y a desestabilizar sentidos e identidades; quizá haya llegado el momento en que se transforme en una práctica dirigida a desnaturalizar nuestros lugares comunes,

Para ello parece necesario echarle imaginación e inventarnos el pasado como un lugar extraño, cuyos habitantes, incluso los más cercanos a nosotros, operaban con concepciones del mundo tan ajenas a las nuestras que nos obliguen a enfrentarnos a la temporalidad de todo lo humano. Imaginar el pasado como alteridad es una forma de contrastar críticamente el hoy, que aparece así como un mero producto social e histórico, distinto al del pasado, pero no más humano ni natural. Es una forma de hacernos cargo de que el presente no es el punto de llegada en el que hemos descubierto las verdaderas instituciones que estaban esperando a ser reveladas; que más bien es sólo un momento en un camino que está siempre por definir. Es una forma, en suma, de reconfortarnos con la idea de que nosotros, al igual que los que nos antecedieron, somos sólo una comunidad provinciana que acuerda temporalmente verdades con el fin de sobrevivir en un mundo lleno de arbitrariedad, desencantado con un Dios y una Naturaleza que no nos proporcionaron el libro maestro para guiar universalmente nuestras vidas humanas.

Ahora bien, desnaturalizar el presente supone desnaturalizar al mismo tiempo el pasado. Implica eliminar la omnipresencia con la que hemos estado colonizando el ayer como un espacio paulatinamente habitado por copias más o menos fieles de nosotros mismos, los modernos. Ésta es una tarea en la que los historiadores podrían tener un papel crucial, ejerciendo de orquestadores que aportan a un determinado grupo las herramientas críticas y reflexivas para evitar que sigamos construyendo identidades naturalizadas, incapaces de pensarse como proteicas construcciones humanas. Desnaturalizar el ayer supone historizar las categorías con las que traducimos el ayer, considerar que los

conceptos que recurrentemente emplea la disciplina histórica son meras palabras de nuestro tiempo con las que tratamos de traducir el sentido de las obras de nuestros antepasados. Implica asimismo historizar los datos del pasado como meros «acontecimientos», esto es, como hechos que adquieren distintos significados en el acontecer de su constante reinterpretación. Supone historizar los métodos y teorías de los investigadores como meras convenciones que una vez descubrió un poeta genial y que han devenido dogmáticas entre sus entusiastas seguidores.

Está en nuestras manos producir y comunicar conocimiento histórico como un acto también histórico y plural, alentado por el diálogo entre nosotros y nuestros lectores y alumnos. La historicidad de la práctica no sólo implica historizar los hábitos que forman parte de las instituciones profesionales y académicas, y que consiguientemente exige historizarnos como investigadores y docentes. Sobre todo supone implicar a los ciudadanos en la recuperación de la temporalidad de sus identidades, liberándolas de la reificación con la que colectivos y sujetos han tratado de eludir la contingencia en la que todos vivimos. Supone abrirles a la posibilidad de pensarse como colectivos con sentido, pero sin volver a aquellos Sentidos trascendentales que fueron norma en el pretérito y que tantas dificultades generaron para la convivencia multicultural y multigrupal. Implica, en suma, contribuir a que defiendan sus valores e intereses, no como objetos ahistóricos que poseen sujetos naturales, sino como artefactos temporales y provincianos que construyen la identidad de quienes los encarnan y defienden. Defender nuestros valores sabiendo que son proteicos y locales no nos hace más débiles; todo lo contrario, nos mantiene vigilantes ante la posibilidad de que quizá mañana aquellos valores desaparezcan en la vorágine de la contingencia¹⁵.

¹⁴ Véase, Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989.

¹⁵ Sobre la cultura actual y el pensamiento débil, véase Dardo Scavino, *La filosofía actual, Pensar sin certezas*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

**VI- Lectura e interpretación:
interpelando al lenguaje en la enseñanza
de la historia**

Rosa Isabel SANELLI

- A.- Fundamentación del tema.
- B.- Selección de Contenidos.
- C.- Secuencias de Contenidos.
- D.- Desarrollo de la Propuesta.
- E.- Bibliografía.

A Fundamentación del tema

El análisis del discurso en las Ciencias Sociales

El análisis del discurso como campo interdisciplinario lingüístico-discursivo y práctica interpretativa, se constituye en objeto de reflexión desde varios aspectos que se interrelacionan: su conceptualización teórica, la investigación a partir de corpus específicos en un abordaje cualitativo, y los aportes significativos para las otras disciplinas. Además puede contribuir con conocimientos que provienen de los diferentes campos en los que los discursos han sido producidos tanto como interacción con las disciplinas lingüísticas, como por su aparato metodológico al que se puede recurrir.

En ciencias sociales el análisis del discurso implica articularlo con lo social, condición de interdisciplinariedad que despliega la relación esencial entre lo discursivo y lo social como las dos facetas de una misma cara porque se constituyen mutuamente.

La fundamentación del sustento discursivo para la lectura e interpretación de la narrativa histórica se enmarca en el estudio en unidades discursivas en el nivel de **análisis del discurso crítico y como práctica social**, apoyado en la sociolingüística interaccional, la semiótica, hermenéutica, y la etnografía de la comunicación pragmática. Disciplinas lingüísticas que configuran las teorías a partir de la Enunciación como objeto de estudio. Atiende los aspectos pragmáticos enunciativos considerando el discurso oral, escrito o iconográfico en sus contextos de producción y comprensión, en su uso social y cultural. Estos enfoques permiten rastrear a través de recursos lingüísticos y de estrategias discursivas la presencia del hablante, de sus puntos de vista, de sus actitudes y valores, y también descubren los objetivos e intenciones en los enunciados y en las interacciones. La reflexión sobre el uso lingüístico incluye a los protagonistas de la interacción comunicativa que dicho uso supone y exige, además de un corpus de análisis, determinar instrumentos que puedan dar cuenta de los factores que hacen que un texto interactúa en su contexto de producción e interpretación. Supone tener en cuenta quién habla y a quién se dirige. Los hablantes constituyen un componente esencial del acontecimiento comunicativo.

Estos estudios acerca de los hablantes de la situación comunicativa tiene su origen en las obras de Voloshinov/Bajtin, Bally, Ducrot, Benveniste, Austin, entre otros. Plantean el carácter dialógico del lenguaje concebido como un intercambio entre hablantes. En la teoría de la enunciación se formula la necesidad de la actualización en el discurso de los componentes del proceso del uso del lenguaje. El locutor, el enunciadador implanta al otro ante sí mismo explícita o implícitamente.

Ducrot, Kerbrat-Orecchioni, Bronckart y otros determinan la subjetividad del lenguaje, la inscripción de los interlocutores en el texto, la modelización y la polifonía. Permiten definir el enunciado como producto del proceso de la enunciación en la actuación lingüístico en contexto de uso. Y en los enunciados develar las marcas, índices, pistas, huellas, vacíos que deja el enunciadador para que sean interpretadas por el enunciatario.

Hymes señala que en un mismo acontecimiento comunicativo aparecen más de una persona y con distintos papeles hablante oyente co-protagonistas de la interacción de cualquier acto dialógico.

Por esto en los enunciados el sujeto constituye su identidad, pero también se disocia y muestra sus contradicciones, sus tensiones y asimismo incorpora, reproduce, reelabora, o se enfrenta a otras voces, a otros valores y a otros puntos de vista, que dejan las huellas enunciativas. Huellas y vacíos que permiten construir presupuestos de interpretación.

El discurso devela, entonces, la construcción de los acontecimientos, las relaciones e interacciones entre los sujetos, y revela, por otro lado, las implicancias sociales de ese mismo proceso. El discurso como constitutivo de identidad, de construcción colectiva, en la subjetividad del lenguaje. Desde esta perspectiva del análisis del discurso como práctica social, como parte de los contextos sociales, interviene para estructurar áreas de conocimiento y acción que él mismo produce y proyecta en la diversidad cultural, en la tolerancia o en la imposición y dominación.

En este caso, la noción de discurso para construir el objeto historia. Poner en juego la interpretación en transacción con el texto. Circulación de sentidos que corresponden a modos de análisis del discurso: la interpretación y producción de sentidos.

En cuanto a la noción de texto involucra al discurso (hablado o escrito) en tanto acontecimiento (por oposición al sistema de la lengua). El texto se realiza como instancia en un presente (la contrapartida del sistema virtual y atemporal); es autorreferencial pues se refiere siempre implícita o explícitamente a quien habla. No obstante, su materialidad -la escritura, y según Ricoeur y Barthes se autonomiza del autor. La relación se establece entre autor y texto, y entre texto y lector. El texto, por lo tanto llega al lector que construye su sentido.

El discurso, además se refiere al mundo, y el discurso escrito trasciende su acontecimiento, se abre a otros mundos y su lectura es diferida. Necesariamente se dirige a otro, un yo/vos imprescindible, por lo que posibilita múltiples lecturas universales.

El texto, así, materializa el objeto discurso, la acción significativa, por lo que el significado de la acción se desprende de su acontecimiento. Esa acción se manifiesta en los actos de habla en sus acciones de intencionalidad y efectos en el yo/vos. El lector lee e interpreta esas huellas o marcas discursivas, y su interacción es con el texto, y no con el autor. La interpretación está sujeta a reelaboración, tantas veces cuantas se lee, y pasible de muchas interpretaciones y reelaboraciones en otros contextos de significación. Lectura abierta a un número inacabado de posibles lecturas.

Por su parte, Bajtín afirma que el texto, como objeto de investigación de las ciencias sociales, puede ser muy variado, pero su punto de partida sólo puede ser el texto.

Por otra parte, en su calidad de enunciado, el texto posee un carácter único e irrepetible que no se relaciona con la lengua, sino con otros textos (también irrepetibles) que mantienen con el texto conexiones *dialógicas*. Por otra parte, se conecta también con el *contexto*, en tanto marco creado por estas relaciones en tanto basan su investigación en el texto como «realidad primera». La *comprensión del sentido* del enunciado, como resultado de relaciones dialógicas entre textos, en contextos pasados, presentes y futuros son las respuestas a las preguntas. No se concibe un solo sentido único, sino entre otros sentidos que pueden reelaborarse. Por ello, la *comprensión* es siempre dialógica, entre dos hablantes, entre textos, entre texto y lector que implica el conocimiento del mundo a través de un visión subjetiva.

La comprensión supone la interpretación en un proceso de actualización dialógico con el texto, y con otros textos: diálogo intertextual que cada sujeto realiza.

Pero, y además desde la perspectiva discursiva, la comunicación se entiende como un proceso de interpretación de intenciones, en relación entre lo que se dice y lo que no se dice pero se quiere dar a entender o se entiende; es la diferencia entre decir, querer decir y decir sin querer, según Graciela Reyes. Estos procesos de interpretación implícitos tienen que ver con conocimientos y experiencias compartidas que nos permiten hipotetizar presupuestos de interpretación para responder preguntas y asignarle significado. Plantea distintas problemáticas cuando ese mundo no es compartido contextualmente, especialmente en el discurso escrito que es diferido.

Como todo texto es un tipo de acción, de sus marcas se deduce la intención o las intenciones, como el o los propósitos y efectos que provoca en el lector, oyente o enunciatario. La posibilidad de interpretación depende del reconocimiento de la

intención del hablante, y del efecto que son fenómenos estudiados por la pragmática, por los actos de habla. La pragmática comparte el interés por la relación entre lenguaje, sociedad y cultura con el discurso y otras disciplinas lingüísticas y se concentra en los procesos inferenciales por los que se comprenden los implícitos como intencionalidad y efecto, es decir el exceso de significado. Estudia los usos del lenguaje, los efectos que producen los enunciados en el receptor y las estrategias de los locutores para producir esos efectos, subjetivemas, moralizadores y deíxis.

Leer, comprender, interpretar un texto implica adentrarse en estos implícitos de intenciones y efectos que develan creencias, deseos, ideología que el enunciatario deja como marcas y huellas.

En cuanto a lo histórico retomo consideraciones de Jesús Izquierdo Martín en el texto que antecede. Por ser una clase de historia, lo distintivo es considerar que el alumno/a está capacitado para generar y consumir diferentes relatos históricos, de construir el pasado desde su presente/reciente. Por lo tanto se desarrolla la propuesta bajo estos supuestos.

Así mismo, la historia está concebida como un devenir de acontecimiento donde la contingencia está detrás de sucesos y experiencias, porque cada grupo tiene derecho a desarrollar su propia identidad distintiva.

Por consiguiente la historia no reconstruye el pasado, sino que lo construye al dotar de sentido unos acontecimientos que por sí mismos no lo tienen, y el lector-estudiante en la mediación con el texto, cuya veracidad temporalmente cree, construye el sentido al interpretar.

En este sentido la hermenéutica (lingüística e histórica) nos plantea que los hechos históricos son sólo interpretaciones, en este caso las interpretaciones discursivas les permiten a los estudiantes hablar de dichos hechos y acontecimientos en varios sentidos.

Así también el presente de la clase dialoga con el pasado en forma de interpretación de hechos históricos desde una cultura democrática y pluralista. Abre el dialogismo y la pluralidad entre el presente y el pasado, entre quienes producen y comunican el conocimiento histórico, entre la producción y la comunicación del conocimiento histórico: podríamos decir que el docente y el estudiante asumen un nuevo rol dialogista y pluralista, democrático y totalmente activo.

De esta manera el estudiante también se constituye en otro rol activo en el diálogo con el lenguaje de la clase, en la interacción con los otros estudiantes y docente, para dar sentido a lo que se lee e interpreta.

Necesariamente en la interacción interviene la reflexión crítica en la misma producción social del conocimiento en el trabajo entre docente y estudiante. Así el conocimiento que se construye como producción colectiva en la diversidad interpretativa de sentidos, en la que los sujetos y grupos de clase se dotan de biografías individuales y colectivas.

Interpretación que se hace desde el hoy, en el tiempo propio del recuerdo que es el presente, porque desde él se significan el mundo pasado y el presente a través del lenguaje. Lenguaje de hoy que heredamos del ayer, que da sentido a acciones, a lo histórico: hacer presente el pasado cada vez que lo visitamos sin naturalizarlo.

Por lo que el discurso es presentado como un espacio que expone las huellas del lenguaje por parte de los sujetos del texto. En busca de respuestas a interrogantes, en su lectura, el estudiante selecciona marcas discursivas que le son significativas como indicios de alguna regularidad que le permita formular hipótesis explicativas. En este sentido, al leer agudiza su mirada en los detalles, en los datos periféricos, en los indicios discursivos que sus capacidades cognitivas y psicosociales le permiten. Para ello debe alcanzar la interacción con el texto y seleccionar distintos procedimientos exploratorios. Implícita o explícitamente, articula constantemente saberes de ciencias sociales para la construcción de sentidos.

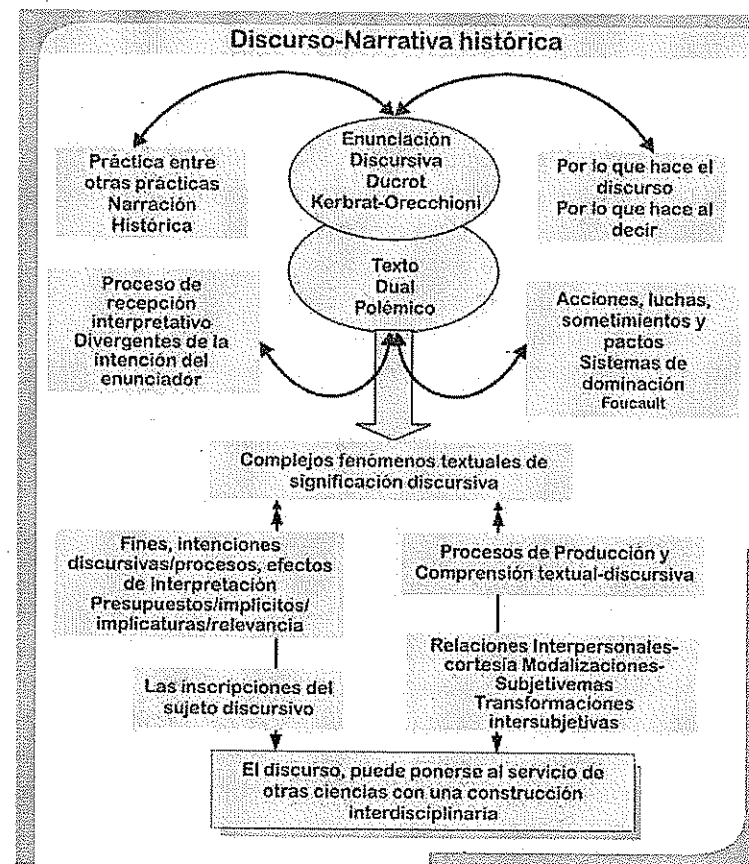
Los procedimientos propios de esta práctica de lectura e interpretación que implican omisiones, agregados, sustituciones y desplazamientos, casi siempre implícitos, develan las representaciones que orientan la actividad interpretativa de quien los reformula entre la nueva situación socio-histórica y de enunciación del que lee e interpreta, y la que rodea al texto fuente «La Razón de mi Vida» de Eva Perón. Las configuraciones de este personaje en especial que decide su presentación pública, se expone e intenta involucrar a los destinatarios como enunciador en un espacio de acción política en la argentina, en sus tensiones entre sectores populares y clase dirigente para legitimar su lugar de participación, su compromiso con Perón, en momentos claves de nuestra argentina.

En este trabajo, con este corpus, el lenguaje interpela, y el lector interpela al lenguaje en un contexto de lectura e interpretación de una figura pública desde la propia experiencia actual del lector, a partir de sus saberes y capacidades, para construir ese pasado reciente.

B

Selección de contenidos

Los modos de abordar la interacción dialógica contextual de la clase y de la lectura e interpretación en íntima relación.



Los ítems que se detallan a continuación están pensados en proceso de construcción de lectura por lo que en la clase aluden al proceso de producción en la recursividad.

Proceso de lectura e interpretación: lector activo

- La lectura es encuentro interactivo con un texto, en el que el lector es un sujeto activo que construye el sentido del mismo.
- El lector construye el sentido a partir de los indicios, los vacíos, y las huellas que recibe del texto (pistas)

El lector que lee en su interacción con el texto, activa los conocimientos que posee lingüísticos, históricos, ideológicos, de restricciones discursivas (entre otros) para seleccionar los más adecuados a fin de interpretar lo que lee. Pone en marcha los conocimientos a través de las estrategias cognitivas de hipótesis, inferencias, anticipaciones, control para dar sentido a lo que lee. Cada lector construye sentido.

Primera lectura posible, la entrada al texto: el paratexto. Convoca a la lectura de anticipación e hipótesis en el contexto de la clase, con el lector real alumno, sus capacidades y conocimientos.

ra del paratexto

El paratexto a cargo del editor: **el diseño, y lo verbal** condicionado por el criterio comercial. Su función es atraer al público.

Hipotetizar, anticipar y predecir el contenido temático del texto, la información significativa mediante la imagen: fotos, dibujos, tipografías. Leer tapa, contratapa, título, firma de la autora, fotos. Escribirlo

El paratexto a cargo del autor: Título, epígrafe, dedicatoria, índice.

Leerlo, comentarlo en el pequeño grupo y explicar título y el por qué del epígrafe «volveré y seré millones»

a en común. Dejar libre todas las interpretaciones pero abrir a la discusión de las lecturas.

rácter dialógico de todo enunciado en íntima relación con la construcción de los de la lectura.

re al fenómeno heteroglósico del lenguaje sobre la base de su fundamentación gica para Voloshinov-Bajtín. Dos caras, una determinada por la persona que lo y la otra cara por la persona a quien va dirigido. Es la comunidad histórica que hablado y las continúa hablando. El discurso encuentra el discurso del otro en nino, y entra en interacción con él. Es la concepción del uso de la lengua como go vivo y no como código.

el análisis de un texto escrito se considera:

La enunciación es dialógica, se establece entre un yo/vos, un enunciador que refiere a un enunciatario, un emisor que se dirige a un receptor.

La situación de enunciación, en cuanto a un texto escrito, es diferida, y se establece entre receptor y texto.

Tiene lugar **in abstenia**: sus protagonistas no comparten ni el tiempo, ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura e interpretación.

- El texto contiene **instrucciones, pistas** necesarias para su interpretación. El texto se muestra como un juego de relaciones que potencian la construcción de significados transmisibles. Los elementos lingüísticos-discursivos se convierten en marcadores e indicadores del sentido textual en interacción con el lector.
- A lo largo del texto estas marcas señalan al lector las relaciones existentes en el interior del mundo de referencia.

Lectura del prólogo: enunciatario y destinatario-lector (yo/vos) El enunciatario o locutor es la persona gramatical (no es de carne y hueso)

Leer el prólogo y significar el que habla (número de persona gramatical), a quién le habla, a quién lo dedica.

Comentar y discutir (diálogo entre alumnos) y sostenerlo desde ejemplos del prólogo. (Significaciones Evita/ Perón Evita/ pueblo Evita/ Razón de vida

- «mi corazón» «mis sentimientos» «mis pensamientos» «mi propia vida» «mi entrañable amor» «mi vida» «mi corazón» «mis alas» «mi pueblo»
- «Advertido de mis lectores no encontrará otra cosa que la figura, el alma y la vida del General Perón»
- «Y yo tengo mis razones... «yo no hubiese sabido nunca....»yo no me olvido



Secuencias de contenidos

Contexto de situación: campo, tenor personal (moralizadores, subjetivemas), tenor impersonal (intencionalidad, efectos de actos de habla)

Contexto de Situación: El campo y el tenor como factor de contexto de situación, contexto socio-cultural, y relaciones que se pretenden dilucidar. El concepto de contexto incluye aspectos relacionados con la identidad y los comportamientos de los interlocutores, con la ubicación espacio temporal y el ámbito social en la que se produce la comunicación, en este caso una clase de historia.

El Campo como factor de la situación temática y de actividad del texto. Marco institucional donde se inserta el texto, incluye la ubicación espacio-temporal donde se realiza el intercambio y el acontecimiento discursivo, naturaleza de la situación comunicativa.

El **tenor** como el factor situacional que se refiere a las personas, su identidad, su posición, y el grado de involucración que manifiestan en sus mensajes o intervenciones. Roles de los participantes en la situación comunicativa, la clase que incluye al emisor, productor del texto, y al receptor, destinatario del texto. Se muestra en el texto y en la base, en *marcas personales, modalizaciones, manifestaciones de identidad, status y función de la construcción del papel comunicativo*.

- **Tenor interpersonal.** Relaciones que se establecen entre hablante y su audiencia, entre interlocutores, en dos ejes *proximidad/distancia, jerarquía/solidaridad*. La asimetría o simetría, en la relación que se establece se puede develar desde la posición social, desde el nivel de conocimientos, o de experiencias y vivencias compartidas. **Las marcas de personas en el texto** permiten hipotetizar sobre las posibles relaciones. Aparece el sistema de tratamientos instituidos en cada grupo socio-cultural y su posible ruptura.
- **El tenor funcional** es el factor de situación que se refiere a las **intenciones, finalidades y efectos de la comunicación**. Son los actos de habla en un evento o acontecimiento comunicativo: provocar, enseñar, criticar, seducir, informar, burlarse, conminar, ordenar, disuadir, etc. Los propósitos del hablante, y los efectos que quiere producir. Se produce en el mensaje e impacta en la organización global y local del texto: la coherencia, la secuenciación de contenidos, la organización temática, la textura toda.
- **El tenor personal.** Es el factor situacional que se refiere a las personas, su identidad, su posición, el grado de involucración consigo y con el receptor. Implica la elección lingüística de marcas personales, de modelización y los subjetivemas que aparecen en el texto. Y son manifestaciones de la identidad y el status en función de la construcción del papel comunicativo. **Rasgos de personalización** son la utilización de deícticos personales, instrucciones del sujeto en 1ra persona, de referencias léxicas de personas, (nombres propios o de personas) moralizadores y subjetivemas (cargas valorativas) que permiten apreciar el grado de involucración afectiva o epistémica que manifiesta el hablante.

Las cargas valorativas en un acto de enunciación develan intenciones, valoraciones acerca del mundo. Valoraciones afectivas, ideológicas, epistémicas que hace el hablante misor para que interprete el oyente lector. Este tipo de evaluación está relacionada con las competencias ideológicas y culturales, y con factores psicosociales. El lenguaje que es subjetivo, por consiguiente, es portador de la subjetividad del usuario, de sus pretensiones, deseos, necesidades de comunicar con mayor o menor objetividad.

La valoración tiene que ver con la objetividad o subjetividad que el sujeto que enuncia adopta, y está relacionada con las formas textuales (ciencia, periodismo, argumentación, historia, literatura), y con la aceptación de la sociedad en poner mayor carga de subjetividad en ciertos tipos de texto. El consenso social acerca de los

discurso permitirá o no la proporción de subjetividad y el enunciador estará atado o no a ese mandato, terrible, enorme, ambicioso.

Las expresiones de subjetividad a través de la modelización. Los subjetivemas son las palabras, frases y expresiones que comportan la subjetividad del enunciador: sin duda, conmovió, invadieron, el interés de los pasivos, la curiosidad de los espectadores, desmesurado, novedoso, almidonado, liderados por, intromisión, fenómeno reconocible, enorme, culpó, confesó, entre otros. La modelización es un fenómeno discursivo propio de la enunciación que se refiere a **cómo** se dicen las cosas, es la visión del locutor respecto al contenido de sus enunciados; afecta a **lo dicho** al añadir su perspectiva, es el modo cómo se ve aquello de que se trata: yo creo que... lamentablemente es posible...ganará las elecciones...

Leer todo el capítulo 1 «Un caso de azar» (contexto y tenor como lector de hoy)
Como lector-alumno hoy explicar y argumentar con ejemplos del texto:

- El sentido que construye de todo el capítulo
- El rol que se asigna al locutor, el status
- La distancia/proximidad que establece con Usted
- Qué le pide
- Con quién o quiénes discute (otras voces del texto)
- Las cargas valorativas (palabras, frases, expresiones subjetivas) que le resultaron significativa.
- Por qué lo escribe (intencionalidad)
- Leer otros capítulos rastreando estos sentidos que establece como lector
- Señalar las cargas valorativas y relacionarlas con los disciplinar

Las marcas de personas en el texto (huellas, pistas). Las inscripciones del sujeto del texto.

El locutor elige inscribirse en su texto de variadas maneras, todas significativas en relación con el grado de imposición, de responsabilidad (asumida o no) o de involucración, con el interlocutor.

Las inscripciones de la persona en el texto son las huellas y las pistas del enunciador que determina como estrategias de un hablante a través del sistema lingüístico y deíctico. Así pone en juego sus formas de presentación de sí mismo y de relación con los demás.

La 3ra persona gramatical sirve para esquivar o borrar a los agentes y colocar en primer plano el tema, es el enfoque referencial que privilegia la 3ra persona, y ausencias de marcas del locutor. Crea un efecto de objetividad y de «verdad» porque activa el mundo de referencia ajeno al locutor. Benveniste la llama a la 3ra persona la *no persona*. Ricoeur (1996) dice que basta el yo y el tú para una situación de interacción

La persona es la cosa de la que se habla, objeto, animal o ser humano en el campo lingüístico y la pragmática. Se borran los protagonistas, y el locutor de la enunciación; eso se usan las formas impersonales o las construcciones pasivas a fin de darle fuerza al contenido referencial.

La persona y sus diferentes formas como inscripciones del sujeto, puede presentar la identidad del que habla como sujeto social que se presenta de determinada manera, modulando su posición a lo largo del discurso, y tratando de que su interlocutor le reconozca de una manera y no de otra. También se puede tratar la **autorreferencia** con otras personas gramaticales **2da 3ra y 1ra plural** (siento deslumbrada, te sientes deslumbrada, una se siente provocada, nos sentimos comprometidos). En el ámbito privado, esta autorreferencia no es arriesgada, es segura, conocida, tranquilizadora.

El uso del **yo público** es comprometido, arriesgado, el Locutor no sólo se responsabiliza del contenido de lo enunciado, sino que al mismo tiempo se impone a otros. El uso de la 2da persona incluye al interlocutor en forma personal y afectiva, más coloquial. Cuando usa la 3ra persona **uno/una** se produce un efecto distanciador y el locutor se incorpora a un **colectivo indefinido**, a través del cual afirma su posición (una se siente comprometida, solidaria)

Identificación de la persona que habla con la primera persona del plural **nosotros**/ **ustedes** incorpora al locutor a un grupo, y es **él el responsable del enunciado** que ocupa un lugar colectivo (partido, institución, organización): hemos apostado, tenemos, nuestro trabajo. Se le llama de «modestia» y generalmente es el académico que otorga legitimidad asociada con un colectivo.

El uso del **plural mayestático** es el uso de la primera persona del plural para la persona que habla cuando ésta se inviste de la máxima autoridad (Papa, rey) temporalmente en los usos democráticos se refieren a representantes del gobierno, presidentes y queda a medio camino entre un uso ritual de autoridad máxima y el uso de representante de grupo.

La forma de uso es el **nosotros** es el inclusivo, el que incorpora al receptor en la intención del emisor. Puede ser intencionado para acercar posiciones de los protagonistas de la enunciación y aparece cuando el emisor desea involucrar al receptor. Se da en relaciones asimétricas médico/paciente, docente/alumno como señal para acercar posiciones y romper barreras jerárquicas: hemos alcanzado un objetivo.

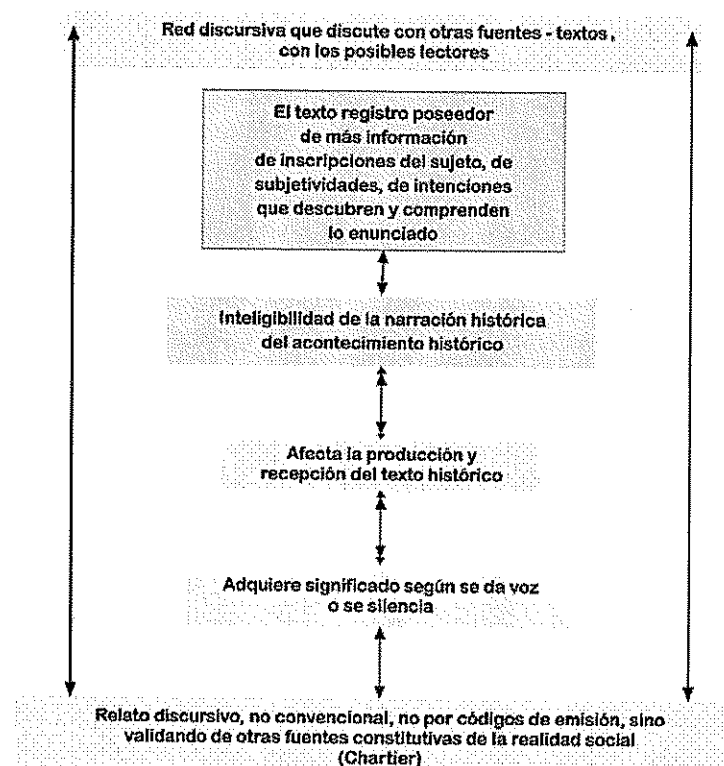
El **nosotros** inclusivo que designa a todos los participantes, yo-vos-él: nosotros reclamamos lo justo.

El **nosotros** que busca la complicidad de los lectores para involucrarlos en su punto de vista en textos periodísticos, de opinión, argumentativos: nos acercamos a encontrar el camino de la paz.

Leer el capítulo 17 «Evita»

- El rol y status del locutor-personaje en relación al «yo público» y su relación con Ud. lector
- La relación «yo» (primera persona) «vos» o «Uds» (segunda y tercera persona). Qué distancias y proximidades establece, con quiénes, con qué otras voces.
- El desdoblamiento primera persona: «Evita» 3ra. persona, «señora» 3ra. persona, «excelentísima o dignísima persona» «mujer de mi patria» «aquella mujer» (tercera persona) Cómo los percibe Ud. lector, cómo lo interpreta, argumentar el sistema de relaciones personales y políticas.
- Objetivos, propósitos, intencionalidades de estas relaciones y de su rol
- Explicar el tipo de la primera persona que usa y por qué
- Argumentar las omisiones del nosotros inclusivo (yo, vos, él)
- Describir el rol y compararlo con el primer capítulo
- A quién cree que le habla, compararlo con los primeros capítulos•
¿Cuáles serían tus interrogantes como lector en cuanto a la figura y rol de Evita?

Puesta en común: Interrogantes- Comparar concepciones anteriores a la lectura- Nuevas concepciones - Posibles sentidos históricos, contradicciones, resoluciones, nuevos interrogantes.



D Desarrollo de la propuesta

Propuesta interdisciplinaria: INTERPELAR al lenguaje para la interpretación de sentidos a través del discurso.

La propuesta no pretende, de ninguna manera, constituirse en una clase de historia o de lengua, sino aproximarse instrumentalmente a una lectura-interpretación que tenga como protagonista activo al lector; lector que interacciona con el texto (no con el autor) para encontrar sentido a lo que lee. Lectura que construye desde sus capacidades, desde sus conocimientos, desde su ideología, desde su experiencia, desde su psique, desde su vida adolescente, desde su identidad para construirla, desde su memoria para construir su pasado reciente/presente. Lectura que elabora a partir de algunas huellas textuales-discursivas.

El modelo no intenta configurarse en una única alternativa interdisciplinaria, por el contrario, traza un camino de sombras y luces que únicamente docentes y estudiantes podrán otorgar algún sentido.

Se selecciona para el análisis de interpretación y construcción de sentido de un texto histórico, un relato de tipo biográfico «un canto de gorriones» según la misma autora Eva Perón, el prólogo los capítulos 1.- Un caso de azar, 2.- un gran sentimiento, 3.- la causa del «Sacrificio Incomprensible, 15.- El camino que yo elegí y 17.- «Evita» de la Primera parte, del libro *La razón de mi vida*, CS Ediciones, 1995, Bs. As.

De acuerdo al texto seleccionado, elijo algunas marcas discursivas que creo ayudarán a encontrar sentidos posibles de un texto central en nuestra historia.

El profesor puede, a su vez, seleccionar algunos, y profundizar otros de acuerdo a su criterio de la enseñanza de la historia.

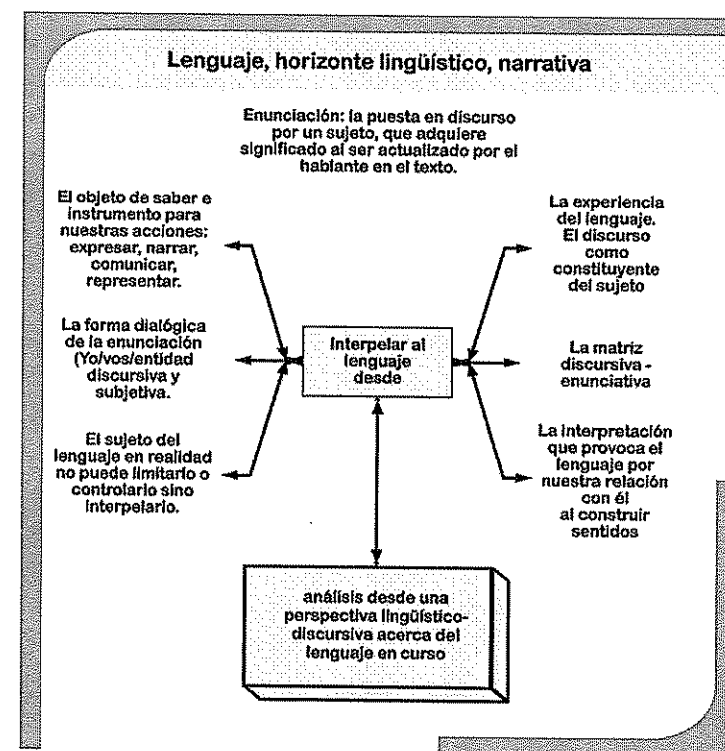
Clarificación: El marco-contextual histórico del Peronismo y de Eva Perón su vida y obra quedan a cargo del Profesor en clases de historia. Puede optar desarrollarlo antes o después de la lectura de la obra, para que el estudiante tenga previos, o iniciarlos con la lectura de la obra.

La propuesta de lectura e interpretación convoca a que cada estudiante pueda **interpelar al lenguaje en el** discurso-texto seleccionado, **interpelar** para que de la interpretación que provoca el mismo lenguaje emerja de su propia relación con él al construir sentidos. Justamente como sujeto receptor/lector del texto y por consiguiente del lenguaje, no puede imitarlo o controlarlo sino sólo interpretarlo, encontrarle sentido en esa interacción, en lo dialógico emisor/receptor, enunciador/ enunciatario.

Interpelar al texto desde su propia matriz discursiva, y sobre todo desde su propia experiencia con el lenguaje, y a partir de sus conocimientos.

La propuesta es desvanecer los modos tradicionales de conocer el mundo, de construir significativamente la realidad, porque el discurso es constitutivo de nuestra identidad, es el lenguaje en que permite este diálogo con el texto, la interpretación de sentidos desde el sujeto que emite, y desde el sujeto que interpreta.

El lenguaje como modo de acción estudia la estructura dialógica de la enunciación como entidad discursiva, la subjetividad como una construcción del lenguaje. Es en el lenguaje donde el hombre se constituye como sujeto. Justamente la enunciación es la puesta en discurso por un sujeto, que adquiere significado al ser actualizado por el hablante en el momento de la enunciación.



Este enfoque interdisciplinario se podría trabajar en tres variables de indagación en el análisis de la interpretación:

1. La transmisión persuasiva o no, y la legitimación o no de ideologías, de valores y saberes en una clase de historia.

El papel que puede jugar determinados discursos escolares en la construcción de significados que desestimen el mantenimiento y refuerzo del orden social establecido, el statu quo para potenciar los otros alternativos de oposición con otra visión de los acontecimientos producidos por otros grupos sociales, en este caso los estudiantes.

Cómo intervienen los dos primeras en la construcción del conocimiento y del sujeto estudiante al saberse incluido y con decisión y voluntad de comprensión e interpretación en el contexto escolar considerado.

La lectura e interpretación de un texto de historia para la comprensión-conocimiento del mismo a través del análisis interpretativo-discursivo.

E

Bibliografía

- AUSTIN, J. (1971) *Palabras y acciones*, Paidós, Buenos Aires.
- BAJTÍN, M. (1999) *Estética de la creación verbal*, Siglo Veintiuno, Méjico.
- Benveniste, E, 1971, *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI
- BRONCKART, JP, y otros, 2004, *Agir et discours en situation de travail*, Pratiques Theorie, Universite de Geneve
- BROWN y YULE, 1993, *Análisis del discurso*, Visor, Madrid
- CABRERA, M. A., *Discurso, experiencia y construcción significativa de la realidad*, capítulo III de *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Cátedra, Madrid
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT- TUSÓN VALLS, 1999, *Las cosas del decir*, Ariel, Barcelona
- CHARTIER, R, 1994, *El mundo como representación*, Bs. As., Gedisa,
- DUCROT, O, 1986, *El decir y lo dicho*, Paidós, Barcelona
- GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid.
- KERBRAT- ORECCHIONI, 1993, *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Edicial, Bs.As.
- LARROSA, J, 2003, *La experiencia de la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México
- LOZANO, J, 1987, *El discurso histórico*, Alianza, Madrid,
- LOZANO Y OTROS, 1993, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de interacción textual*. Cátedra, Madrid
- PARRET, H. (1992) *Semiótica y pragmática. Una comparación evaluativa de marcos conceptuales*. Edicial, Buenos Aires.
- REYES, G, 1996, *El abecé de la pragmática*, Arco-Libros, Madrid
- RICOEUR, P, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, Siglo XXI, Bs.As
- RICOEUR, P. (2001) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica, Bs.As.
- SEARLE, J. (1986) *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*, Cátedra, Madrid.
- VERÓN, E. (1987) *La semiosis social*, Gedisa, Buenos Aires
- VOLOSHINOV, V, 1992, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza Universidad, Bs. As