

RESEÑAS

DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

SEPTIEMBRE 2016

APEHUN



R E S E Ñ A S
de Enseñanza de la Historia



A P E H U N
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Setiembre 2016

COMITÉ ACADÉMICO

Joan Pagés
Universidad Autónoma de Barcelona
Ivo Mattozzi
Libera Università di Bolzano
Selva Guimarães Fonseca
Universidad Federal de Uberlandia
Didier Cariou
Université de Bretagne Occidentale
Antoni Santisteban
Universidad Autónoma de Barcelona
Nelson Vásquez Lara
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Sandra Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional
Sebastián Plá
Universidad Nacional Autónoma de
México
Liliana Bravo Pemjan
Universidad Alberto Hurtado
Sonia Regina Miranda
Universidad Federal de Juiz de Fora
Augusta Valle Taimán
Pontificia Universidad Católica del Perú
Beatriz Aisenberg
Universidad de Buenos Aires
María Elina Tejerina
Universidad Nacional de Salta
Marta Barbieri
Universidad Nacional de Tucumán

Miguel Angel Jara
Universidad Nacional del Comahue
Isabelino Siede
Universidad Nacional de la Plata/
Universidad Nacional Patagonia Austral
Celeste Cerdá
Universidad Nacional de Córdoba
Mariela Coudannes
Universidad Nacional del Litoral
Sonia Bazán
Universidad Nacional de Mar del Plata
María Paula González
Universidad Nacional de General
Sarmiento
Beatriz Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto
María Fernanda Justiniano
Universidad Nacional de Salta

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora
Graciela Funes
Universidad Nacional del Comahue
Alcira Alurralde
Universidad Nacional de Tucumán
Cristina Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto
Susana Ferreyra
Universidad Nacional de Córdoba

Se imprime en Córdoba (Argentina) Editorial "Pueblo de la Toma"
Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano UNC. La Rioja 1450 B° Alberdi
Córdoba

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 13 A P E H U N. Setiembre 2016

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa.

Registro Nacional de la Propiedad Intelectual ISSN N° 1668-8864



Pueblo
de la **TOMA**
Editorial

U.N.C - Esc. Sup. de Com.
"Manuel Belgrano "

Compilación y diseño:
Enrique Baravalle

ÍNDICE

I.PRESENTACIÓN	7
II.SECCIÓN ARTÍCULOS	
<i>La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalización</i>	11
Manuel J. López. Univ.de Almería Joan Pagès. Univ. Autónoma de Barcelona	29
<i>Gênero e Educação: é preciso falar sobre isso</i>	
Ana Maria Colling Universidade Federal da Grande Dourados	
<i>Atravesamientos, imágenes y sentidos en la enseñanza del peronismo</i>	45
María Elina Tejerina y Paula Karina Carrizo Universidad Nacional de Salta	
<i>Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado.</i>	61
Miguel A. Jara; Víctor A.Salto; Fabiana M.Ertola Univ. Nacional del Comahue	
<i>Los actos patrios en la escuela secundaria y la construcción de identidades</i>	81
Sergio Carnevale Universidad Nacional General Sarmiento	
<i>Formar para enseñar ciencias sociales desde la educación ciudadana y con perspectiva de género en la escuela primaria</i>	99
Alicia Garino CPERN. Universidad Nacional del Comahue	
III RESEÑAS	
María Esther Muñoz Universidad Nacional del Comahue	115
Reseña: <i>Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza</i> De Graciela Funes y Miguel A. Jara (comp) Universidad Nacional del Comahue	

IV DOSSIER: <i>Pensar el bicentenario de la independencia</i>	
<i>Las independencias en la historiografía bicentennial.</i>	119
Gabriela Tío Vallejo. Universidad Nacional de Tucumán	
<i>Entre avances y retrocesos... Recuperando la dimensión continental del proceso de independencia</i>	131
Susana Bandieri. Universidad Nacional del Comahue/CONICET	
<i>En el Bicentenario de la Independencia “explorando tres periodos de nuestra Historia”</i>	145
Eduardo Hurtado. Universidad Nacional de Río Cuarto	
V SECCIÓN ENTREVISTAS.	163
Víctor Salto. Universidad Nacional del Comahue	
entrevista a una socia fundadora de APEHUN Graciela Funes	
Universidad Nacional del Comahue.	

I – PRESENTACIÓN

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) nuevamente nos convoca a un festejo y un balance.

A lo largo de 2016 hemos materializado tres eventos importantes, organizamos el **Primer Simposio de APEHUN: la enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la Independencia** co-organizado por las colegas de la Universidad Nacional de Tucumán, en él se presentaron 11 (once) trabajos que abordaron una diversidad de perspectivas y enfoques, de sujetos y periodizaciones, de contenidos, de conceptos y categorías que enriquecen y potencian la enseñanza de este tradicional contenido escolar.

Concretamos la **XVI Jornadas Nacionales y la V Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia**, organizada por las colegas de la Universidad Nacional de Mar del Plata y en el marco de las mismas, se presenta el número 14 (catorce) de *RESEÑAS* su órgano de difusión al operar como productora y demandante de artículos, reseñas, entrevistas.

En este número hemos ampliado el Comité Editorial con colegas de España, Italia, Francia, Colombia, México, Brasil, Chile, Perú y Argentina, agradecemos a todos ellos su disposición para esta tarea colaborativa que tiene la finalidad de ampliar fronteras para seguir enseñando, formando e investigando para generar mejores enseñanzas de la historia.

En esta ocasión la revista nos acerca a temáticas muy discutidas en el seno de la enseñanza de la historia tales como: conmemoraciones y efemérides; globalización, identidades y género, enseñanzas sobre el peronismo y formación docente inicial para los niveles medio y primario

El **Dossier Temático** propone *pensar el bicentenario de la independencia*.

La colega de la Universidad Nacional de Tucumán **Gabriela Tío Vallejo**

ofrece un interesante artículo: *Las independencias en la historiografía bicentennial* que muestra algunos itinerarios intelectuales, conexiones entre autores y academias, viajes y recepciones que permiten nuevas lecturas referidas a estos procesos en Hispanoamérica. La idea es ofrecer una pintura impresionista de la abigarrada red de producciones, eventos y vínculos que la celebración de los bicentenarios generó en las últimas décadas.

Susana Bandieri de la Universidad Nacional del Comahue nos convoca a leer *Entre avances y retrocesos... Recuperando la dimensión continental del proceso de independencia*, su propuesta es una complejización del tema porque hoy se sabe que este proceso, no estaba en lo absoluto resuelto en ese momento ni lo va a estar plenamente a lo largo de todo el siglo XIX.

El tercer escrito: *En el Bicentenario de la Independencia “explorando tres períodos de nuestra Historia”* de **Eduardo Hurtado** de la Universidad Nacional de Río Cuarto, nos desafía con una periodización novedosa al abordar tres momentos independentistas: la independencia (1816), la experiencia peronista (1946-1955) y el gobierno peronista del kirchnerismo (2003-2015).

En la sección **artículos** presentamos seis trabajos de colegas españoles, brasilera y argentinas/os.

Los colegas españoles **Manuel J. López** de la Universidad de Almería y **Joan Pagès** de la Universidad Autónoma de Barcelona escriben: *La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalización*, desde la perspectiva de los problemas sociales candentes abordan las diferencias culturales y los procesos identitarios.

Desde la Universidad Federal da Grande Dourados Brasil **Ana Maria Colling**, también aborda una perspectiva identitaria y nos dice que: *Gênero e Educação: é preciso falar sobre isso*, la autora destaca que en la formación docente tiene que tratarse la cuestión de género para propiciar una cultura de producción de relaciones igualitarias y democráticas

Otro lugar para analizar la construcción de identidades es el elegido por **Sergio Carnevale** de la Universidad Nacional General Sarmiento: *Los actos patrios en la escuela secundaria y la construcción de identidades* tiene el objetivo de analizar un conjunto de actos escolares con el fin de

explorar como se conjuga hoy el clásico propósito de formar identidades y ciudadanías.

La formación docente en ciencias sociales y en historia preocupa al equipo de la Universidad Nacional del Comahue quienes nos proponen: *Formar para enseñar ciencias sociales desde la educación ciudadana y con perspectiva de género en la escuela primaria* texto de **Alicia Garino** quien está interesada en los contenidos de la formación ciudadana en la formación docente inicial del profesorado de educación primaria

En tanto **Miguel Jara, Víctor Salto y Fabiana Ertola** presentan *Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado*, donde analizan los resultados obtenidos de una indagación realizada entre los/as estudiantes del quinto año del profesorado en historia, a partir de un cuestionario de carácter semiestructurado.

Las colegas de la Universidad Nacional de Salta, **María Elina Tejerina y Paula Karina Carrizo** convocan a leer un artículo interesante que aborda un contenido relevante de la escuela secundaria como es el peronismo, a partir de las voces de docentes y alumnos buscan *Atravesamientos, imágenes y sentidos en la enseñanza del peronismo*.

Presentamos dos **Reseñas de libros**, una escrita por **María Esther Muñoz** sobre un texto compilado por Graciela Funes y Miguel Jara *Historia y Geografía propuestas de enseñanza* y la otra escrita por **Desirée Toibero** *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia* compilación de Miguel Ángel Jara y María Celeste Cerdá.

Y en la sección **Entrevistas** Víctor Salto entrevista a una socia fundadora de APEHUN, Graciela Funes, quien conversa sobre historias y enseñanzas.

II - SECCIÓN ARTÍCULOS

La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalización.

*Manuel J. López¹
Joan Pagès²*

Resumen:

Uno de los retos que posee el tratamiento de la Historia escolar y del tiempo histórico, o del pensamiento espacial y geográfico, en las sociedades actuales, consiste en superar la construcción de un conocimiento escolar de la realidad sustentado en la fugacidad y en la inmediatez. La escuela no puede renegar de su compromiso social y de su protagonismo en un mundo cambiante en el que los grandes movimientos poblacionales, los flujos de bienes, de servicios y capitales nos invitan a los “inter-cambios” eliminando progresivamente barreras físicas para los bienes de consumo y para los capitales pero no para las personas. Por esta razón, la escuela ha de ser sensible a los problemas sociales candentes porque en su seno comienzan a manifestarse las diferencias culturales y los procesos identitarios, base de muchos de los problemas ocurridos en el mundo en el siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI. La función y la práctica docente que se desarrollan en nuestros días no pueden obviar, por tanto, un desafío como el que se manifiesta en las sociedades democráticas. Nos referimos a la revisión de las identidades sustentadas tradicionalmente en el modelo monolítico y hegemónico del estado-nación a través de conceptos fuertes como espacio, territorio y frontera.

Palabras clave:

globalización, migraciones, escuela, didáctica específica,

¹ Universidad de Almería.

¹ Universidad Autónoma de Barcelona

identidades, ciudadanía.

Abstract:

One of the challenges that the treatment of school history, historical time or spatial and geographical thinking in contemporary societies consists of overcoming the construction of a school knowledge of reality based on fugacity and immediacy. The school cannot deny its social commitment and its role in a changing world in which the large population movements, the flows of goods, services and capital invite us to “interchange” progressively, thus eliminating physical barriers for consumer goods and capital but not for people. That is why the school has to be sensitive to these burning social issues as the arena where the cultural differences and the identity processes, based on many of the problems that have occurred in the world in the 20th and 21st century, begin to develop. In our days, the teaching practice cannot ignore, therefore, a challenge like this in democratic societies. In this paper we will discuss the review of the identities that have been based traditionally on the monolithic hegemonic model of the nation state through key concepts such as space, territory and border.

Key words:

globalization, migration, school, specific didactics, identities, citizenship.

Cuando miramos el mundo actual a través de las pantallas aparecen en ellas de forma reiterada una serie de imágenes en las que hombres y mujeres se desplazan de un lugar a otro con la determinación de alcanzar unas metas soñadas. Buscan espacios de seguridad y dignidad humana para seguir reconstruyendo (reescribiendo) sus identidades. Ante la presencia de policías que custodian y vigilan en la Europa de los Balcanes un determinado territorio, o que vigilan las costas europeas del Mediterráneo, podemos observar dos caras en los rostros desencajados de estos seres humanos que llevan en su piel un proyecto migratorio: una, la del miedo-duelo, y otra, la de la esperanza. Estas imágenes con las que convivimos a diario a través de los diferentes medios de comunicación y que nos educan en el escenario de un mercado globalizado, pueden convertirse hoy en un recurso didáctico privilegiado para enseñar ciencias sociales en cualquier etapa educativa, con la finalidad de fortalecer la formación de una ciudadanía global teniendo como eje principal el

pensamiento crítico.

Como es sabido, la actualidad es el gran escenario en el que se desarrolla nuestra existencia, es el telón de fondo de nuestra vida y la base fundamental de nuestra manera de pensar, de nuestro saber, de nuestras actitudes y de nuestros valores, de nuestra forma de ser y de actuar. Somos hijos de nuestro presente y este se presenta y se representa en la actualidad vivida y transmitida virtualmente. La prensa, la radio y, en especial, la televisión, pero cada vez más, internet y la telefonía móvil, son los medios responsables no sólo de transmitir información sino, fundamentalmente, de crear estados de opinión colectiva sobre realidades cercanas o alejadas en el espacio real que no en el virtual. Y algunos de estos estados de opinión inciden muy directamente en la creación de la imagen de quiénes somos nosotros y de quiénes son los otros y repercuten, obviamente, sobre lo que queremos enseñar y queremos que aprenda nuestro alumnado (Pagès, 2008).

El compromiso de la escuela y del profesorado

La escuela no puede renegar de su compromiso social y de su protagonismo en un mundo cambiante en el que los grandes movimientos poblacionales, los flujos de bienes, de servicios y capitales nos invitan a los “inter-cambios” eliminando progresivamente barreras físicas para los bienes de consumo y para los capitales pero no para las personas. Por esa razón, la escuela ha de ser sensible a los problemas sociales candentes porque en ella comienzan a manifestarse las diferencias culturales y los procesos identitarios, base de muchos de los problemas ocurridos en el mundo en el siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI. Fontana (2005: 11-12) advertía:

“De todas las aberraciones que hemos atribuido a la modernidad, haciéndola responsable de la mayorparte de los males contemporáneos, desde las dictaduras de un signo o de otro a las matanzassistemáticas, hay una que ha producido y continua produciendohoy millones de muertos, muchos más incluso que las guerras de religión, y que parece habernos pasado por alto: me refiero a la invención y consolidación del estado-nación, esta monstruosa alianza entre un fenómeno de dimensiones sobretodo culturales y la maquinaria política del estado, que se intenta así legitimar, dotándola de un sustrato étnico que quiere hacerla “natural” y

necesaria, arrinconando la vieja y sana doctrina que sostenía que la base sobre la cual había de sustentarse el estado no era otra que el contrato social!”.

La actualidad de este texto se evidencia con solo asomar la cabeza al mundo real o virtual de la mayoría de ciudades y países del mundo. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales ha sido una pieza importante de la maquinaria política de los estados en la creación de la imagen de nosotros y de la de los otros. Y lo sigue siendo.

La función y la práctica docente que se desarrollan en nuestros días no pueden obviar, por tanto, un desafío como el que se manifiesta en las sociedades democráticas. Nos referimos a la revisión de las identidades que han estado sustentadas tradicionalmente en el modelo monolítico y hegemónico del Estado-nación a través de conceptos fuertes como espacio, territorio y frontera. Comprobamos así que esas identidades que se recrean en la escuela y que se caracterizan por su uniformidad, vinculadas a unos territorios y fronteras bien delimitadas, están transitando hacia una fase de debilitamiento-vulnerabilidad y hacia otra de fortalecimiento.

Siguiendo a Kaufmann (2015), hoy nos podemos encontrar las dos caras de la misma moneda: por una parte, una amplia volatilidad identitaria y, por otra, una cerrazón identitaria. Y nosotros le añadiríamos una tercera, camuflada, caracterizada por la indefinición y la no vinculación al marco de apego territorial. Se produce así una visibilización mayor de identidades que se rehacen y deshacen en el interior de los Estados-nación, y un repliegue identitario comunitarista que exige una sumisión fundamentalista, un esencialismo que no permite una revisión crítica transformadora. Pero también observamos la creación de identidades flexibles que transitan por la senda de la indefinición atendiendo a los marcos tradicionales de vinculación y apego (pensemos en el mundo de las redes sociales).

Y a esta situación incierta hemos de añadir otro aspecto que se puede apreciar con facilidad en nuestras sociedades. Nos referimos a cómo la globalización ensalza, entre otros, un discurso sustentado en una serie de valores fundamentados en el individualismo. Manuel Cruz (2012:31) describe con acierto las características de ese individualismo en los siguientes términos: “(...) un individualismo en el que el repliegue de los

sujetos sobre sí mismos se sustancia, bien en una banalidad sin ambición transformadora alguna, bien en una ansiedad provocada por la impotencia para incidir a tal escala en el desarrollo social y político de la realidad en la que viven.”

Además, en esta línea, Bartolomé (2007:191) nos ofrece una argumentación sólida al respecto, invitándonos a pensar que el contexto actual es proclive a la construcción de identidades desterritorializadas:

“Desde el desarrollo de las identidades personales en un mundo globalizado, hay que destacar el hecho de que no es preciso ser inmigrante para sentirse inmerso en un bombardeo de múltiples costumbres, lenguajes, modos de vida, valores. La identidad puede construirse desde experiencias vitales y significativas “desterritorializadas” que nos ofrecen múltiples modelos de identificación.”

Como se puede observar, la dificultad para el o la docente es comprensible cuando ha de adentrarse en un espacio de arenas movedizas que relacionamos con la fragilidad de la identidad individual y colectiva. Incluso, curiosamente, la misma identidad docente se ha visto resentida con estos fenómenos. Sin embargo, el día a día, los problemas con los que desayunamos, nos retan como profesores y profesoras de historia y ciencias sociales a seguir trabajando para que el desarrollo del pensamiento crítico vacune a nuestra joven ciudadanía contra diferentes formas de manipulación y la dote de aquellas capacidades que le permitan situarse en un mundo en el que predominan identidades múltiples, complejas y heterogéneas y abrirse a los demás aceptando sus diferencias (Hassani Idrissi, 2007).

Retos para la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia

Coincidimos con Pagès y Santisteban (2011) a la hora de centrar cuál ha de ser el fundamento de la enseñanza de las ciencias sociales en las diferentes etapas educativas. El conocimiento escolar que se nutre de la enseñanza de las ciencias sociales debe ampararse, siguiendo la tradición anglosajona, en problemas sociales relevantes o temas controvertidos de la actualidad, o en cuestiones socialmente vivas si nos situamos en el entorno francófono.

Si el o la docente que enseña ciencias sociales en la etapa educativa que sea, ha tomado conciencia de las dimensiones del fenómeno de los movimientos migratorios recientes, de sus causas y de sus consecuencias, es probable que desarrolle su práctica reorientando la atención de su alumnado hacia un tema central. Como sostiene De Lucas (2015:22), nos hallamos “ante el desafío que plantea la gestión democrática de un fenómeno global”. Por lo tanto, educar en y para una ciudadanía global, entendiendo a ésta como una de las adscripciones identitarias prioritarias a recrear en el espacio escolar formal, se convierte hoy en una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Ejemplificaremos más adelante estas ideas con una propuesta relacionada con los movimientos migratorios.

Fomentar el aprendizaje de la competencia social y ciudadana global en un alumnado que transita por el sistema educativo, tanto en el formal no universitario como en el universitario, representa una oportunidad educativa de primer rango para desarrollar la memoria y la conciencia histórica. Una memoria colectiva y una conciencia histórica crítica imprescindibles en los marcos escolares formales. Especialmente, cuando se puede comprobar que la historia de la humanidad ha estado, y lo sigue estando, plagada de exclusiones e injusticias que originan niveles considerables de sufrimiento.

Pensamos que uno de los retos que posee el tratamiento de las ciencias sociales, por ejemplo, de la Historia escolar y del tiempo histórico, o del pensamiento espacial y geográfico en las sociedades actuales, consiste en superar la construcción de un conocimiento escolar de la realidad sustentado en la fugacidad y en la inmediatez. Vivimos en una sociedad en la que la rapidez lo inunda casi todo, reduciéndose así la posibilidad de una reflexión más sosegada. Además, como sostiene Celorio (2014:112):

“La globalización neoliberal, y las estrategias discursivas y prácticas que la expanden, rompe la pretensión de que la educación construya ciudadanía y cree un determinado orden social y la sustituye por una estrategia de modelación de personas consumidoras sin otro horizonte que el de moverse en la dinámica del mercado como fantasía de la felicidad y como espacio de consecución de derechos.”

Se corre el riesgo de familiarizarnos más con un tipo de percepción fragmentaria del presente que con la formación de un pensamiento social e histórico-espacial pausado, ancho, profundo y más rico en su mecanismo de análisis e interpretación. Más aún, cuando en el escenario actual estamos observando fenómenos constantes de des-territorialización y de re-territorialización provocados por decisiones tecnocráticas y no democráticas. Por esta razón, repensar los contenidos que estamos enseñando es cada vez más urgente. Se trata no sólo de saber de dónde los seleccionamos -¿de las disciplinas?, ¿de los problemas?-, cómo los seleccionamos y cómo los ordenamos verticalmente en programas de estudio, sino fundamentalmente de tener claras sus intenciones, sus propósitos y sus finalidades educativas. En otras palabras, el para qué los hemos de enseñar y el para qué los han de aprender nuestros alumnos y alumnas.

En última instancia, los propósitos inclinarán que en algún momento apostemos por la disciplinariedad y, en otros, por enfoques más interdisciplinarios centrados en problemas sociales, en el desarrollo de la ciudadanía democrática o en la multiculturalidad. Hay ejemplos en el pasado, en el presente y esperamos que los siga habiendo en este futuro en el que la ciudadanía global deje de ser una utopía.

La enseñanza de la geografía nos ofrece abundantes ejemplos. Citaremos sólo un par. En primer lugar, la propuesta realizada desde el Institut National de Recherche et Documentation Pédagogiques (INRP) bajo la coordinación de Marbeau publicada en 1974. Y, en segundo lugar, la propuesta australiana presentada por Fien (1992).

La propuesta *Del estudio del medio al estudio de los medios geográficos* para el alumnado francés de 12-13 y 13-14 años pretendía una formación humana centrada en tres objetivos: a) conocer y comprender el mundo contemporáneo -“Faire de nos élèves des hommes curieux de leur vie et de celle des autres hommes, aptes à les comprendre grâce à des explications simples et rigoureuses” (Marbeau, p. 32), b) estimular una simpatía activa por los otros hombres -“comprendre la solidarité humaine à l'échelle nationales et internationale” y c) integrar los datos esenciales de la actualidad. Estos tres objetivos se completaban con otros tres centrados en la formación intelectual: el aprendizaje a través de la investigación y del descubrimiento personal, el aprendizaje del razonamiento geográfico y una enseñanza interdisciplinar e integrada de las ciencias sociales, aprendizaje

cercano a los supuestos teóricos de los problemas sociales relevantes o de las cuestiones socialmente vivas actuales.

Más cerca en el tiempo, la propuesta presentada por Fien (1992) –Manifiesto para la enseñanza de la geografía- pretendía hacer de esta disciplina “un medio socialmente crítico que ayude a los alumnos a vivir sus vidas de una manera feliz y plena y a aprender a cooperar con otros en la construcción de “un mundo más justo y feliz” (Huckle, 1983^a)” (Fien, 1992: 75). Los contenidos con los que pretendían alcanzar este objetivo se presentaban en cinco bloques: conocimientos sobre la cultura y la sociedad propias, conocimientos sobre otras sociedades y otras culturas, conocimientos sobre el medio ambiente, conocimientos sobre desarrollo y justicia, conocimientos sobre la paz y el conflicto y conocimientos sobre futuros alternativos. Como puede comprobarse, combinaban identidad y alteridad y problemas comunes de la humanidad.

En historia, el mismo INRP propuso, en el mismo documento (Marbeau, 1974) y para las mismas edades, una historia diacrónica cuyos objetivos eran el aprendizaje de la noción de evolución y el manejo de fuentes y de obras de referencia. Los temas elegidos ponen de relieve la ruptura con la historia nacional clásica y la inclusión de nuevas temáticas y de protagonistas ausentes hasta aquel momento. Para el primer curso se proponían dos grandes temas de naturaleza económica y social: La agricultura y los campesinos y Los transportes y el comercio. Y para el segundo curso dos más: Las grandes religiones y El niño en su familia y en la escuela. Tanto la propuesta de geografía como la de historia pasaron a mejor vida en tiempos de François Mitterrand, bajo cuya presidencia se convocó el *Colloque national sur l'histoire et son enseignement* (1984) que devolvía a la historia cronológica factual la responsabilidad de educar a los y a las jóvenes francesas para la *Grandeur*.

Francia no fue el único país donde se propusieron cambios sustanciales en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en buena parte a raíz del mayo del 68. Así, por ejemplo, Chaffer y Taylor (1975) presentaron distintos modelos desarrollados en Inglaterra para el alumnado de secundaria. Todos estaban organizados en tres cursos y en todos se combinaba la identidad propia con la diversidad mundial. En realidad eran proyectos de historia mundial desde distintas perspectivas: un enfoque cronológico, un enfoque por áreas territoriales, un enfoque temático y un enfoque comparado.

Enfoques	Cronológico	Por áreas	Temático	Comparativo
1er año	El hombre aprende a vivir en sociedad	Gran Bretaña y Europa Occidental. Los Estados Unidos	La necesidad de comida por parte del hombre	La organización tradicional de la familia y las clases sociales. Cambios en las estructuras tradicionales a partir de la industrialización
2º año	Civilizaciones preindustriales	La India Opcional: El mundo árabe en el Medio Oriente o en el Norte de África o Áreas tipo de África en el Sur del Sahara	Las personas en las ciudades	Los campesinos en las sociedades tradicionales y en el siglo XX. Las ciudades y el comercio en el pasado y en el siglo XX. La tecnología en las sociedades tradicionales y desde la Revolución Industrial
3er año	Panorámica de la fundación de la coyuntura actual	Rusia, China o el Japón	Formas de gobierno	La fe y sus repercusiones en la manera de vivir y en las costumbres. Formas de gobierno

Como es sabido, ninguno de estos enfoques forma parte de las prescripciones curriculares de los gobiernos que siguen priorizando las historias nacionales y la construcción de la identidad nacional y enfoques de historia universal basados –tanto en Europa como en América- en el eurocentrismo.

En nuestra opinión, la situación que vive el mundo hoy, y en particular la que se vive en Europa, clama por la substitución de los enfoques clásicos y obsoletos de una historia universal por los enfoques producidos por la “nueva historia para un mundo global”. Para Stearns (2012) uno de sus promotores, las razones para el estudio de una nueva historia universal son las siguientes: “acceder al contexto histórico de la Sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día” (p. 9), la creciente diversidad del alumnado, los nuevos descubrimientos para una mayor

comprensión de “cómo era el pasado y cómo se relaciona con el presente” (p. 10) y el fomento de métodos de análisis útiles para el estudio de los problemas de la sociedad contemporánea.

“La historia universal es una innovación, un distanciamiento deliberado del modo en que se ha contextualizado normalmente la historia, al menos en el ámbito de la enseñanza. (...) Sus objetivos dan por sentado que los estudiantes deben aprender acerca de varias identidades y culturas relacionadas, y no solo de una, y también sobre las interacciones globales que van más allá de las identidades regionales de cualquier tipo. Esos no son objetivos subversivos, pero si cuestionan las rutinas históricas establecidas y generan ansiedad en algunas personas” (p. 13).

Este nuevo enfoque de la historia universal ha ido de la mano de los avances de la nueva historia social y cultural que, lentamente, también van penetrando en el currículo de historia escolar como se puede comprobar, por ejemplo, en Brasil. Bassanezi Pinsky (2010:7) cree que “Una vieja Historia de hechos y nombres ya ha sido sustituida por la Historia Social y Cultural; los estudios de las mentalidades y las representaciones están siendo incorporados; personas comunes ya son reconocidas como sujetos históricos; la cotidianidad está presente en las aulas y el etnocentrismo va siendo abandonado en favor de una visión más pluralista”.

El rechazo a las rutinas y al etnocentrismo, la apuesta por el protagonismo de las personas comunes, entre otros aspectos, abren las puertas a propuestas como las de Bracey, Gove-Humphries y Jackson (2011) sobre la diversidad en el currículo y la enseñanza de la historia. Una diversidad que, para estos autores, ha de ser cultural, étnica, religiosa y ha de incluir las diferentes experiencias e ideas, creencias y actitudes de hombres, mujeres y niños en el pasado y su proyección en la configuración del mundo.

También predomina el realismo cuando se trata de programar y enseñar temas controvertidos como los derivados de los conflictos entre comunidades e identidades distintas que coexisten en un mismo territorio. Este realismo impera, por ejemplo, en la reflexión de Abécassis y otros (2007) cuando se plantean el papel de la historia en la enseñanza de las relaciones entre Francia y Argelia. Para ellos, “Les programmes, les manuels et les pratiques (qui restent encore largement à explorer) dessinent

une histoire enseignée qui se dit, parfois avec un décalage par rapport aux recherches historiques, et souvent au-delà d'elle. Comme si l'histoire enseignée pouvait atténuer les cicatrices du passé, atténuer la violence, et refroidir une question souvent chaude, y compris à l'intérieur des classes, voire des souvenirs familiaux” (p. 11).

Es evidente que las memorias históricas han tenido y tienen un peso importante a la hora de desarrollar una conciencia histórica que permita comprender sin olvidar y mirar al futuro como el tiempo en el que podemos construir otros mundos. Por esta razón, la diversidad ha de enfocarse desde la perspectiva de la ciudadanía global, de una ciudadanía que apueste por el diálogo como método para la resolución de problemas. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales debería apostar por la descentración, la empatía, el relativismo, la tolerancia. Y deberían rechazar el etnocentrismo y los estereotipos y las falacias que hemos creado sobre nosotros mismos y sobre los otros.

Por su parte, combinar enfoques disciplinares con los enfoques centrados en problemas sociales relevantes permite desarrollar tres grandes finalidades. En primer lugar, el pensamiento del alumnado puesto que se trata de responder a problemas con argumentos sólidos y fundamentados. En segundo lugar, el interés del alumnado pues se trata de trabajar con problemas que, por su actualidad, le predispongan a querer comprender. Y, finalmente, la generación de una conciencia crítica y de habilidades para valorar las distintas perspectivas que se dan a determinados problemas. (Oller y Pagès, 1999)

Un ejemplo: Refugiados, desplazados, exiliados.

La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia es un campo heterogéneo en el que han sucedido y suceden muchas cosas que no siempre son fácilmente observables. Una primera consideración es que no hay que confundir la enseñanza con el currículo. El currículo prescribe lo que, según las autoridades políticas, se debe enseñar y debe aprender el alumnado. Es un documento. La enseñanza es una práctica y, como tal, no es susceptible de ser objetivada sin más porque dependerá de los contextos en los que se realiza y de las experiencias de sus protagonistas, y tendrá unas concreciones u otras. Se dice que se conoce poco lo que ocurre cuando se enseña y se aprende ciencias sociales,

geografía o historia en las aulas. También se dice que el peso de los contenidos prescritos en el currículo es muy grande y que las rutinas son mayores que las innovaciones. Se dice que el alumnado aprende poco pero memoriza mucho. Se dice que, desde que se enseña, ha habido profesores y profesoras conformistas, seguidores de lo prescrito y de los textos escolares, y profesores y profesoras inconformistas que han roto con lo prescrito y han elaborado sus propias propuestas más en consonancia con la realidad en la que han de enseñar. Se dice que los primeros son mayoría y que los segundos son una pequeña minoría con poco impacto en el conjunto del profesorado. ¡Tal vez! Sin embargo, como miembros de esta pequeña e inconformista minoría, hemos ido enseñando contenidos en función de lo que hemos intuitido que era más conveniente y significativo para ubicar a nuestro joven alumnado en el mundo y dotarle de un pensamiento y de unas competencias que le permitieran trazar su propia hoja de ruta a través de un correcto manejo de las herramientas necesarias. Hemos investigado los resultados de algunas de nuestras propuestas. Y hemos transferido los resultados obtenidos a la formación inicial del profesorado.

GEDICS, Grupo de investigación en Didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha trabajado en los últimos años en la línea de buscar aquellos contenidos que más acercaran al alumnado a los problemas del mundo y de la actualidad. Y lo ha hecho contando con la colaboración de profesoras y profesores que compartían nuestras preocupaciones. Fruto de esta colaboración, se experimentaron en varios centros dos unidades didácticas que ejemplifican muy bien nuestra concepción de por dónde debería ir hoy la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. La construcción de estas dos unidades, su experimentación y la investigación de sus resultados fue posible gracias a un proyecto de investigación dirigido por el Dr. Antoni Santisteban entre los años 2009 y 2011 (EDU 2009.10984). Las unidades fueron las siguientes “Límites, Fronteras y Muros” y “Refugiados, Exiliados y Desplazados”. Comentaremos esta última y algunos de sus resultados.

La unidad didáctica “Desplazados, refugiados y exiliados” es un ejemplo de una propuesta centrada en un problema social actual y de los conflictos entre distintas identidades. Lo era cuando realizamos su experimentación y lo sigue siendo hoy. No sólo no ha desaparecido sino que se ha agravado a consecuencia de la Guerra en Siria y de los graves problemas que afectan a todo el Medio Oriente y al continente africano.

Su intención es enseñar a interpretar el pasado y el presente y proyectar los conocimientos adquiridos hacia el futuro. La unidad está organizada en cuatro apartados. El primer apartado presenta el problema e indaga el conocimiento que dispone el alumnado sobre los desplazamientos de población. El segundo está dedicado a estudios de caso de distintos tipos de desplazamientos en el pasado, en el presente y en distintos países. El tercero presenta un juicio sobre la existencia de muros. Y, el último, es una reflexión personal sobre la conveniencia o no de la construcción de muros para evitar los desplazamientos humanos.

1. El primer apartado tiene el nombre genérico de la secuencia - Refugiados, desplazados, exiliados. Se inicia con el poema *Corrandes d'exili* (Corrandas de exilio) de un exiliado catalán, Joan Oliver (el poeta "Pere Quart") escrito en 1947 y en el que recuerda el paso de los Pirineos en su exilio hacia Francia al finalizar la Guerra Civil española (1936-1939). Se pide al alumnado que lea el poema y que busque las razones por las que el poeta tuvo que abandonar España y las emociones que este hecho le produjo. A continuación se presenta a través de una fotografía y un texto una situación que demuestra que los desplazamientos humanos son muy antiguos (Las Huellas de Acahualinca en el Lago de Managua tienen unos 6000 años de antigüedad y pertenecen a un grupo de 10 personas que, al parecer, huían). El apartado concluye con la presentación de cuatro historias de vida de una mujer camboyana que huyó de la guerra al quedar embarazada, de un profesor universitario represaliado por el gobierno de Libia, de un jugador de fútbol de Malí que juega en un equipo europeo y de una niña colombiana desplazada con su familia por la guerra civil en este país. Se les pide que analicen cada historia para caracterizar el tipo de desplazamiento y valorar si ha sido forzada o no y cómo hay que considerar a cada una de las personas (como exiliadas, refugiadas o desplazadas). Finalmente se les pide una primera definición de cada uno de estos conceptos.

2. Estudios de caso. Se propone al alumnado trabajar en pequeño grupo uno de los cinco casos que se les presentan de tal manera que, al final, se trabajen todos y se puedan comparar a partir de unas mismas pautas. Los desplazamientos estuvieron provocados por: a) las guerras carlistas en Catalunya y España que enfrentaron a absolutistas y liberales a partir del

reinado de Isabel II (1833); b) La Guerra Civil Española (1936-1939); c) La Guerra en Bosnia (1992-1995); d) la construcción de la presa de las Tres Gargantas en China (1994-2006) y e) el conflicto colombiano.

En cada caso el alumnado deberá analizar los testimonios presentados, situar los hechos en el espacio y en el tiempo, averiguar las causas del desplazamiento, investigar los destinos de los desplazamientos, las rutas seguida y los medios de transporte utilizados y, finalmente, analizar las consecuencias de los desplazamientos tanto para las personas como para los lugares de partida y de llegada.

3. El juicio. Este apartado está destinado a reflexionar y valorar la existencia de muros en el mundo y, en concreto, de los muros que separan las ciudades de Ceuta y Melilla -las dos ciudades africanas españolas- de Marruecos. Para ello se propone al alumnado un debate y se le pide que asuma el rol de distintos protagonistas: unos partidarios de la construcción del muro y otros contrarios al mismo. Previo al debate se da información para que busquen argumentos a favor de su posición y contrargumentos para contrarrestar las opiniones de los otros y se recuerda las normas básicas de un debate democrático. Se sugiere que durante el debate hagan un diario del mismo para ir anotando las distintas incidencias producidas en él y, para concluir, se pide una opinión personal sobre las causas de los desplazamientos no queridos y sobre las acciones que se podrían realizar para evitar situaciones como la presentada.

4. Piensa, juzga, actúa. La actividad final consiste en la escritura de una carta dirigida a un político en la que se le hace llegar la opinión argumentada sobre la conveniencia o no de construir muros para evitar desplazamientos humanos. Se sugiere que la carta ha de incluir los puntos siguientes: el problema, sus causas, la opinión de las personas implicadas en el problema, tu opinión y tus acciones.

Como puede comprobarse en esta breve presentación, ni la racionalidad ni el formato de esta unidad didáctica responden a los currículos al uso en la mayoría de países. No es una unidad propiamente geográfica ni propiamente histórica. Es una unidad centrada en un problema, en la actualidad, para cuya comprensión se requieren

conocimientos geográficos, históricos y de otras disciplinas sociales.

No pretende formar identidades ni encerrarse en las fronteras nacionales. Pretende analizar y valorar problemas mundiales que han existido en el pasado, que siguen existiendo en el presente y que, tal vez, en el futuro podrían resolverse si en la escuela y en la enseñanza de las ciencias sociales se pusiera el énfasis en enseñar y aprender acerca de aquello que la humanidad tiene en común y de aquello que nos hace ciudadanos y ciudadanas del mundo. Pero para ello deberemos formar, probablemente, a otro profesorado y formarlo de otra manera para que pueda dar respuestas adecuadas a los retos del presente y predisponga a su alumnado en la construcción de otro mundo. En este sentido, las preguntas que como docentes tendríamos que trasladar hoy al aula serían: ¿quién decide sobre hombres y mujeres que huyen de la barbarie, de la muerte, de la guerra provocada por unos intereses geopolíticos, para que sean acogidos como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos? ¿Quién establece los criterios de selección para incluir o excluir a personas que necesitan vivir con tranquilidad, que necesitan un espacio para descansar y distanciarse del sufrimiento? ¿Quiénes se atribuyen la potestad para conceder el permiso legal y administrativo a personas que sólo buscan el acogimiento como seres humanos en una Democracia en la que el Estado de Derecho se ofrece como seña de identidad de una sociedad que se califica a sí misma como “avanzada”? ¿Cómo responde la ciudadanía ante este desafío humanitario que se ha generalizado en las regiones más desarrolladas, en este caso, la región de la Unión Europea, al convertirse en espacios de recepción de seres humanos que huyen de la barbarie de la guerra o el hambre? ¿Cómo emergen los discursos excluyentes e incluyentes? ¿Dónde se desarrollan? ¿Quiénes los fomentan? ¿Por qué aparecen ahora con más intensidad?

Para concluir

La llegada de los refugiados por la ruta de los Balcanes a los estados de la Unión Europea se ha convertido en una prueba que nos hace pensar. Nos interpela como ciudadanos y ciudadanas del mundo que vivimos en entornos “amables” para desarrollar nuestras potencialidades como seres humanos y seres sociales. Sin duda, tanto la llegada de personas migrantes al continente europeo desde regiones inseguras del continente africano, como los movimientos de refugiados que se han producido con intensidad en todo el Mediterráneo desde el verano de 2015, procedentes

del Próximo y Medio Oriente, han cuestionado una vez más nuestra forma de mirar a estos grupos humanos que huyen de la muerte por diferentes causas. Por esta razón, el profesorado de ciencias sociales ha de estar atento para intermediar o mediar con su alumnado para ofrecer y construir miradas más críticas hacia la información aparecida en los medios de comunicación de masas abriendo camino para la acción social.

Una parte de la ciudadanía europea sigue teniendo miedo a que la falta de dignidad humana se presente con toda su crudeza en la puerta de sus hogares. No nos engañemos. Estamos hablando del estigma de la pobreza. Este es el actual y verdadero desafío de la ciudadanía europea democrática: atender y acoger la pobreza, la miseria y la deshumanización que se han ido apoderando de espacios habitados que se encontraban alejados de su vida cotidiana y que se percibían en la distancia. Pero, curiosamente, la vida virtual o en imágenes se presenta con toda su crudeza en nuestras pantallas a través de una realidad menos amable y deshumanizada. Esto quedó demostrado, recordémoslo, con la huella fotográfica del niño sirio, Aylan Kurdi, cuando apareció muerto en una de las playas de Turquía en esa búsqueda de una vida más digna, un símbolo más de un mundo globalizado por el mercado.

Ricoeur (1999:31) mencionaba tres aspectos de la crisis de la identidad que catalogaba como **heridas simbólicas**: en primer lugar, cómo nos relacionamos con el tiempo, es decir, cómo se produce la lucha por la permanencia de uno mismo a lo largo del tiempo; en segundo lugar, la competición con la alteridad en la que aparece el miedo a la diferencia o a sentirse amenazado por el otro; y, en tercer lugar, destaca el lugar que ocupa “la violencia en la fundación de las identidades, principalmente colectivas”. A estas heridas hay que dar respuesta.

Tal vez, trabajando en la escuela para la ciudadanía global. Poniendo la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia al servicio de ella como pretendieron en el pasado los autores y las autoras de las propuestas que hemos presentado. Ciudadanía e identidades se necesitan. Y la escuela es un buen lugar para definir y construir estas relaciones como señalan Coll y Falsafi (2010, p. 20):

“En otras palabras, la identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las

relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y, lo que no es menos importante en el marco de este monográfico, el sentido de pertenencia en los contextos educativos”. Sin embargo, añadimos nosotros, al lado de la identidad tiene que estar siempre la diversidad.

Bibliografía

ABÉCASSIS, Frédéric; BOYER, Gilles; FALAIZE, Benoit; MEYNIER, Gilbert; ZANCARINI-FOURNEL, Michelle (dir.). (2007). *La France et l'Algérie: leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon. Institut National de Recherche Pédagogique

BARTOLOMÉ, Margarita. (2007). Identidad y medios de comunicación: suarticulación educativa en sociedadesmulticulturales. En SORIANO, E. (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

BASSANEZI PINSKY, Carla (org.). (2010). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Editora Contexto.

BOLÍVAR, A. (2001). Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura. En *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, pp. 265-288.

BRACEY, Paul; GOVE-HUMPHRIES, Alison; JACKSON, Darius (2011). Teaching diversity in the history classroom. In DAVIES, Ian (ed.). (2011). *Debates in History Teaching*. London and New York, Routledge, 172-185

CHAFFER, John y TAYLOR, Lawrence. (1975). *History and the History Teacher*. London: GeorgesAllebn&Unwin.

CELORIO, Juan José. (2014). Educación para la ciudadanía global: retos y desafíos a los paradigmas establecidos. En PASTORIZA ROZAS, José Luis (ed.), *Educación para a ciudadanía global: experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social*. Vigo: Fundación Isla Couto, (p. 110-121).

COLL, César y FALSAFI, Leili. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. En *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 17-27.

- CONTRERAS, José. y PÉREZ DE LARA, N. (Comps.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CRUZ, Manuel. (2012). *Adiós, historia, adiós. El abandono del pasado en el mundo actual*. Ovied.: Ediciones Nobel.
- DE LUCAS, Javier. (2015). *Mediterráneo: el naufragio de Europa*. Valencia: Tirant Humanidades.
- FONTANA, Josep. (2005). *La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona: Editorial Base.
- KAUFMANN, J.C. (2015). *Identidades. Una bomba de relojería*. Barcelona: Ariel.
- HASSANI IDRISSI, Mostafa. (coord.). (2007). Introduction. In Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel. *Horizons Universitaires*. Revue Scientifique de l'Université Mohamed V-Souissi vol. 3, nº 4. Número special, 9-13
- MARBEAU, L. (coord.). (1974). *Histoir ediachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. experimentaux ou chargés d'expérience*, Paris. INRP.
- OLLER, M.; PAGÈS, J. (1999). La historia de los otros. En *Historiar*, nº 3, octubre 1999, pp. 172-187.
- PAGÈS, J. (2008). Ensenyar l'actualitat, per a què? En *Perspectiva Escolar* nº 322, febrer, 2-11.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- STEARNS, Peter N. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la "World History"*. Barcelona: Crítica

Gênero e Educação: é preciso falar sobre isso

Ana Maria Colling¹

Resumo

Mulheres estão à frente na política, em cargos públicos, tem direito de acesso em todos os cargos e empregos, mas, apesar do destaque político, as conquistas são lentas e a hierarquização entre os sexos continua. Por este motivo a escola vem sendo convocada a debater a questão de gênero num caráter emergencial e urgente. Além de pautar nos currículos de graduação a questão de gênero, nos cursos de formação continuada de professoras/es esta questão deve estar presente obrigatoriamente. Para além do avanço das leis, necessárias sem dúvida alguma, também é urgente mudanças na cultura instalada. Para isso o espaço da escola enquanto processo educativo é fundamental. Se ela foi eficiente em produzir hierarquias e sujeições entre os sexos, pode colaborar na produção de relações igualitárias e democráticas.

Palavras-chave:

Mulheres e educação; desigualdade, desconstrução; gênero.

Abstract

Women are now occupying different public offices, and have access to different job titles. However, this progress is slow and the hierarchization between gender continues. For this reason, schools are now

¹Doutora em História. Professora Visitante Nacional Sênior (Capes)

junto ao Programa de Pós-graduação em História da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), Brasil. E-mail: acolling21@yahoo.com.br

required to seriously debate gender questions. In addition to the existence of disciplines that discuss gender question in the curricula of grad and undergrad courses, the courses for teaching formation must also include discussions of these themes. More than progresses in the legal apparatus, which are obviously necessary, is also urgent a cultural change. If the school was once very efficient to produce hierarchization and submission between gender, it can now collaborate in producing a more egalitarian and democratic relation between them.

Key -words:

Women and education; inequality; deconstruction; gender.

Introdução

A desigualdade entre os sexos, as relações de poder entre homens e mulheres, é um fenômeno transnacional, que atravessa todas as fronteiras. As desiguais relações de gênero, a hierarquia entre os sexos que historicamente desqualificou as mulheres, estão presentes em todos os países, mas acirrada nos países latinos como é o caso do Brasil e Argentina. E a educação não poderia ficar alheia a este amplo debate, a esta luta travada em todos países pela igualdade entre os sexos.

Temáticas como relações de gênero, sexualidade, direitos humanos, questões étnico-raciais, entre outras, foram incorporadas no debate educacional porque emergentes e urgentes na sociedade como um todo. A escola em todos seus níveis e a universidade, sentiu-se obrigada a dedicar-se também a estas lutas que apresentam-se nos movimentos sociais como um todo.

Os lugares do saber, a escola em particular, são espaços de demarcação das relações de poder entre os sexos, e podem se transformar também, em espaços de respeito à diversidade e de construção de relações igualitárias. A desigualdade entre os gêneros, ou melhor, a mais dramática herança da desigualdade entre os sexos que paira sobre todos nós, apesar das leis igualitárias, é a violência contra as mulheres e os homossexuais, e deve ser combatida em todos os espaços da sociedade brasileira. Portanto, relacionar educação e gênero, é, acima de tudo, uma disputa pela liberdade.

Quando falamos em história das mulheres, dos homens, dos homossexuais, transexuais, lembramos sempre que a representação da diferença sexual deve pouco à ciência e quase tudo à política e à cultura.

Por este motivo a categoria de análise gênero é tão importante. Falar de desigualdades entre os gêneros é situar o debate nas relações sociais, entendendo que as relações de gênero ou a desigualdade nas relações de gênero são temas que atravessam todo o corpo social, inclusive os lugares de produção de conhecimento como a escola e a universidade. Quando falamos em gênero, é necessário entendê-lo como uma metáfora dos sujeitos excluídos pelo discurso normatizador, ou melhor, heteronormatizador. Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção social e política. Joan Scott, criadora do conceito, afirma que,

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas, como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar: ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1997: 15, tradução livre)

Historicamente, existiu um trabalho incessante em contar as mulheres, contar a história das mulheres, numa tentativa de chegar o mais próximo possível de suas vidas no cotidiano. Carole Pateman² assegura que existiu um contrato sexual antes do contrato social. Este contrato definiu que as mulheres seriam confinadas no mundo privado, visto como politicamente irrelevante, e os homens atuariam no público, lugar da liberdade civil, da política e do poder por excelência. A diferença sexual, portanto, se converte em uma diferença política. Por este motivo durante muito tempo as únicas profissões permitidas às mulheres foram o magistério (séries iniciais) e a enfermagem. Falamos das profissões de mulheres da classe média já que escravas e mulheres pobres sempre

Em sua obra editada em 1993, e ainda muito atual, *O contrato Sexual*, Pateman elabora uma crítica à teoria política liberal e reinterpreta numa ótica feminista os textos de autores clássicos, como Rousseau, que teorizaram sobre o contrato social. Segundo ela, o contrato sexual é o elemento fundamental para compreender a formação e a atuação do patriarcado.

trabalharam.

Se as mulheres cuidavam de seus filhos poderiam muito bem cuidar dos filhos dos outros com qualidade; se cuidavam dos velhos doentes, mães, pais, sogros e sogras com “devoção feminina” por que não cuidar de outros? Como o saber é atravessado por relações de poder, o curso de medicina teve ser batalhado arduamente pelas mulheres. Enfermeira, cuidadora, sim, médica não. A denominação de “tias” como ainda são chamadas as professoras em muitas escolas, é uma herança destes tempos, retirando o caráter profissional das professoras.

Os eventos políticos da atualidade demonstram os avanços no combate à desigualdade de gênero no mundo todo. Mulheres estão à frente na política, em cargos públicos, tem direito de acesso em todos os cargos e empregos, mas, apesar do destaque político, as conquistas são lentas e a hierarquização entre os sexos e entre os gêneros continua. Por este motivo a escola vem sendo convocada a debater a questão de gênero num caráter emergencial e urgente. Novas teorias têm sido empregadas para estabelecer um diálogo entre gênero e educação entendendo que a escola é um lugar de demarcação do feminino e do masculino e de estabelecimento das desigualdades de gênero. Se ela foi eficiente em produzir hierarquias e sujeições entre os sexos e os gêneros, pode colaborar na produção de relações igualitárias e democráticas.

Estudos de gênero e educação

A desigualdade entre homens e mulheres é uma marca cultural que aparece em todo o ocidente. Como afirma Michelle Perrot, tão longe quanto nosso olhar alcança, só enxergamos a dominação masculina. Os discursos que nomearam o masculino e o feminino se inculcaram profundamente na cultura ocidental e estabeleceram a preponderância do masculino e a subordinação do feminino. Michel Foucault que tem auxiliado as teóricas de gênero em suas teses, encara o discurso como prática social. Em sua célebre aula *A Ordem do Discurso*, sublinha a ideia de que o discurso é produzido em razão das relações de poder, e este, numa relação imanente entre saber e poder produz realidade, produz verdade:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição,

das bibliotecas, como a sociedade de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 1996: 17).

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo, no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e mantêm. As práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza. Podemos encarar a arquitetura das escolas, seus portões, o pátio, a distribuição das cadeiras, as atividades do recreio, etc., como práticas não discursivas.

Se as mulheres, e também os homens, são simplesmente um efeito de práticas discursivas e não discursivas, como nos ensina Foucault, reconhecer os discursos e as práticas que constituíram e nomearam as mulheres, o lugar social, as tarefas, as atribuições, e também a subjetividade feminina é tarefa primeira para a democratização e a igualização nas relações entre os gêneros. Combater estes discursos é um trabalho árduo que exige a atenção de todas as instituições. Família, escola, mídia, igreja e outras, deveriam reconhecer o trabalho “eficiente” que foi efetivado durante séculos para subordinar e excluir as mulheres e instituir o sujeito masculino heterossexual o único detentor de poder.

Abrir os discursos sobre as relações de gênero, mostrar como e quando foram arquitetados, desconstruí-los, é uma tarefa árdua, difícil e necessária. Gênero tem sido o termo utilizado para teorizar as questões da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual. A história das mulheres e a história de gênero estão interligadas, este situa-se no campo relacional, porque só se concebe mulheres se elas forem definidas em relação aos homens. Falar em gênero em vez de falar em sexo, indica que a condição das mulheres e dos homens não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política.

Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos. A ideia de

gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história, é secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza. São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, num esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la. Sociedades, civilizações, parecem termos tão genéricos, mas somos nós que fazemos parte destes lugares e neles contribuimos para a afirmação de estereótipos e relações desiguais.

A escola, lugar que atuamos, se transformou historicamente, em lugar privilegiado de demarcação sexual e de ocultação das diferenças. Pensar, discutir, escrever, falar sobre as relações de gênero e a educação é uma tarefa urgentíssima. Se estamos convencidas de que é necessário modificar a cultura em relação ao que pensamos sobre os papéis sociais dos homens e das mulheres, dois lugares de mudança de mentalidades são fundamentais: o lar, no qual as crianças recebem as primeiras noções do que é ser homem e o que é ser mulher e o papel que cabe a cada um(a) na sociedade, e a escola, onde as desigualdades de gênero são plantadas ou reafirmadas. Estabelecer uma hierarquia em grau de importância destas instituições na solução deste problema é uma tarefa muito difícil, porque as duas estão intimamente ligadas e submersas numa mesma cultura patriarcal, cultura universalizada na ideia de falo significante, privilegiado.

No campo da educação, a problemática de gênero não se reduz mais às questões de acesso ao ensino e ao desempenho escolar, batalhas que já foram travadas e estão sendo superadas. A questão mais séria é que a história da desigualdade entre os gêneros, marcada pelos discursos que foram considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder, historicamente foi aceita sem indagações pela escola, lugar por excelência da marcação sexual. Por outro lado, é lá na escola, que poderá ter início a construção da equidade de gênero e de relações sociais mais igualitárias.

Os avanços obtidos pelas mulheres em todos os níveis são inegáveis. É só observarmos as leis que vetam qualquer discriminação, o acesso ao ensino superior, aos empregos, etc., tudo isto tributário ao movimento feminista. Mas isso pode nos levar à falsa impressão de que a questão está resolvida, de que nada mais é preciso fazer, não é mais necessário lutar. Se por um lado as carreiras foram conquistadas uma a uma, os salários menores para mesmas funções continuam, o assédio às mulheres no trabalho permanece, e a cultura da violência concorre com as leis igualitárias e parece ser a vencedora. No campo da luta política ainda são poucas as mulheres que ocupam lugar de poder, o número não tem aumentado em cada eleição e sofrem tentativas de desqualificação do

feminino em seu trabalho.

O consentimento feminino como efeito perverso das representações históricas sobre as mulheres, transforma-se em objeto privilegiado de estudo. Os homens não puderam estabelecer relações de poder entre as mulheres e seus filhos durante tanto tempo sem uma relativa segurança do consentimento delas. De nada adianta, se nós não nos modificarmos, não pensarmos diferente do que pensávamos, porque as representações do feminino, do masculino, de sexualidade, foram profundamente inculcadas nas mulheres, e nas mulheres professoras, ainda hoje responsáveis pelas séries iniciais de crianças.

Pergunta-se então, que professores/as habitam as escolas? Ou melhor, que concepções de gênero possuem estas professoras? Podemos inferir, que por ser a escola lugar de reprodução, mas também de transformação, possuem eles (as) visões libertadoras e igualitárias em relação ao masculino e feminino, aos homossexuais, transexuais? Parece cada vez mais consensual que a escola deve preparar seus alunos e alunas para a cidadania construindo sujeitos éticos e responsáveis. Como ela realiza esta tarefa se a discussão de um tema que bate a porta de cada um de nós, pedindo urgência, como as relações de gênero, é ainda ignorada?

Parece haver um descompasso entre os problemas do mundo e os problemas da escola, entre os sujeitos que habitam o mundo e os alunos e alunas que frequentam a escola. Pierre Bourdieu auxilia na análise do consentimento feminino construído historicamente sobre as mulheres por séculos e séculos. “É preciso descolonizar o feminino” diz ele, já que as mulheres possuem uma visão colonizada de si mesmas. A mulher internaliza a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma. Ela acaba aceitando como natural sua condição de subordinada, vendo-se através dos olhos masculinos, incorporando e retransmitindo a imagem de si mesma criada pela cultura que a discrimina. Por este motivo Pierre Bourdieu lembra que não basta ser do sexo feminino para ter uma visão da história das mulheres porque a visão feminina é uma visão colonizada, dominada que não vê a si própria. Recomenda que um objeto maior da história das mulheres deve ser o estudo dos discursos e das práticas que garantem que as mulheres consintam nas representações dominantes da diferença entre os sexos. (Cf. BOURDIEU, 1995)

O consentimento feminino é um produto perverso da dominação masculina. Geneviève Fraisse, filósofa feminista francesa, também escreve sobre o tema na sua obra *Del Consentimiento*, onde questiona seu

uso no direito, na medicina e, em especial na questão dos direitos humanos. Fraisse dedica-se, em especial, em analisar as políticas do corpo, como exposição, parto, aborto, violência, etc., destacando a vulnerabilidade dos corpos femininos. O lema do movimento feminista – “meu corpo me pertence”, sempre revisitado, trata de vontade e de liberdade. Por que consentir parece mais fácil e evidente que não consentir? Por que se insiste em consentir? O que se passa quando não se consente? são algumas das interrogações da autora. (Cf. Fraisse, 2012).

Desafios para políticas educacionais

Fernando Savater, respeitado teórico espanhol, considera professores e professoras o grupo mais necessário e civilizador de uma sociedade. Concordo com o educador e, se o pensador tem razão em sua afirmação, devemos alertar, para duas questões fundamentais: que as relações de gênero são desiguais e discriminatórias e que a escola é o lugar de combater pensamentos estereotipados e anti-democráticos, inculcados historicamente na sociedade como um todo.

No caso brasileiro, em se falando de educação e de tentativas de diminuir a desigualdade de gênero, os temas transversais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) propostos pelo Ministério da Educação, são uma iniciativa que tenta introduzir no ensino fundamental a discussão de temas até então tidos como marginais e menos importantes, entre eles, as relações de sexo e de gênero. Mas o que as/os professoras/es fazem com os temas transversais? Quase nada, porque não dominam estas questões. Em nenhum momento de sua formação tiveram contato com estudos e pesquisas sobre gênero e educação.

Como dizíamos anteriormente, a questão não é mais de acesso ao saber. Prova disso são os dados dos Censos de Educação Superior promovidos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), ligado ao Ministério da Educação no Brasil, que demonstram que a participação das mulheres na educação superior surpreende não apenas pelo número de matrículas de graduação, mas também pela crescente presença no corpo docente, nos níveis mais elevados de titulação, como mestrados e doutorados. Os mesmos dados do Censo demonstram o predomínio masculino entre os docentes das carreiras superiores, e que a presença das mulheres é mais expressiva nas áreas de Linguística, Letras, Artes e Ciências Humanas, nas licenciaturas em especial.

Para romper este círculo vicioso, de silenciamentos, consentimentos, da ignorância histórica da construção dos sexos, das relações hierárquicas de gênero, os cursos de licenciatura deveriam ter em suas grades curriculares, em algum momento, a questão de gênero e das sexualidades. Problematicar as diferenças, ou detectar como as diferenças se transformam em desigualdades é um primeiro passo, ou como as diferenças são naturalizadas e essencializadas, desqualificando alguém, é outra alternativa.

Porque é natural que meninas gostem de bonecas e meninos de bola, por que os meninos não querem ser professores/as de ensino básico e os cursos de Pedagogia são ocupados majoritariamente por mulheres? Cuidar de crianças é uma tarefa natural das mulheres? Será que se paga tão pouco aos professores/as das séries iniciais por ser um grupo essencialmente feminino? São perguntas necessárias. A questão de gênero, além de dever pautar os currículos dos cursos de graduação, deveria estar obrigatoriamente presente nos cursos de formação continuada para professores/as. Para além do avanço das leis, necessárias Para além do avanço das leis, necessárias sem dúvida alguma, também é urgente mudanças na cultura instalada. Para isso o espaço da escola enquanto processo educativo é fundamental

A gravidez na adolescência é um fato constatado e a cada ano mais precoce. A escola não tem nada a falar sobre isso? As informações sobre métodos contraceptivos e do aparelho reprodutor, parecem não ser suficientes para que os jovens e adolescentes tenham clareza sobre a sexualidade, seu corpo, especialmente as meninas e jovens. Porque é o corpo feminino que recebe os impactos de uma gravidez; é sobre a adolescente que recaem os primeiros cuidados e muitas vezes é ela e sua família que criam e mantêm as crianças tidas na adolescência. Como trabalhar com a questão da sexualidade feminina para que a maternidade não seja a única forma de estar no mundo da mulher?

Entendo a escola, como a grande e importante aliada no processo de construção de relações igualitárias, como um espaço de desnaturalização de violências e estereótipos. Na questão da sexualidade, a escola pode contribuir no respeito às diferenças e à diversidade das relações afetivo-sexuais. A heterossexualidade não mais como exemplo da normalidade das relações humanas. Nenhuma forma de sexualidade é natural, elas são produzidas, inventadas, ensinadas em diversos espaços, como a família, a escola, a igreja e outras instâncias.

Apesar das novas relações entre os sexos assumirem importância

na sociedade atual, novos sujeitos se apresentarem a cada dia, em todos os lugares sociais, a escola teima em ratificar um padrão de masculinidade e feminilidade. Os materiais didáticos correspondem a esta expectativa normatizadora. A sexualidade heterossexual é apresentada como a única válida e natural. Quem não se enquadra nesta norma é tido como desviante, anormal, problemático. A categoria analítica de gênero tem propiciado novas e diferentes formas de investigação, além de proporcionar um diálogo com outras variáveis sociais como classe, raça/etnia, geração. Torna possível a análise de outras perspectivas em tradicionais fontes. Exemplo disso são os estudos das masculinidades, possibilitados pelas ferramentas teóricas oferecidas por Michel Foucault.

O estudo das masculinidades e dos movimentos LGBTTTs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis) encontrou nos estudos de gênero um campo fértil para seus estudos. Hoje, no Brasil, os eventos em que se discute gênero, recebem uma grande quantidade de trabalhos que analisam as questões de identidade e sexualidade e das orientações sexuais minoritárias e discriminadas. Os estudos envolvendo sexualidade são urgentes em um país como o Brasil.³

Entre os novos temas que discutem gênero e sexualidade, apagamento de fronteiras, destaca-se a *teoria queer*⁴, lançada por Judith Butler. No Brasil, Guacira Lopes Louro lançou em 2011, *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*, impulsionando investigações no campo da educação. Estes estudos tentam dar conta de sujeitos que não aceitam a rotulação de papéis sexuais enfatizando o desaparecimento da noção de identidade. Estas reflexões presentes nos

³No caso brasileiro, estamos assistindo a primeira presidenta mulher da sua história, ser afastada, especialmente por ser mulher. Bem posicionada politicamente, no que diz respeito às relações de gênero, sempre esbarrou na bancada evangélica, numerosa no Congresso Nacional, barrando todos os avanços propostos.

⁴Queer pode ser traduzido como algo estranho, excêntrico, diferente, mas tem sido utilizado por gays e lésbicas para contar sua história. Segundo Tamsim Spargo, a teoria queer se define contra o normal ou normatizador, questionando a política de identidade. Os estudos queer dão continuidade ao projeto de Foucault de explorarem as diversas identidades sexuais. Uma das principais questões explorada por teóricos queer foi a oposição entre heterossexualidade e homossexualidade, operando no centro conceitual tanto de discursos homofóbicos, quanto anti-homofóbicos. Segundo os teóricos, nos rastros de Foucault, a sexualidade é um produto cultural que não pode ser entendido como uma simples extensão de um processo biológico. Assim como a homossexualidade é uma categoria cultural específica, também a heterossexualidade deve ter a sua história a ser analisada. Cf. SPARGO, 2006.

cursos de pós-graduação em educação, ainda não chegaram nas escolas para contribuir no respeito às múltiplas identidades.

A teoria queer, tem movimentado diversas pesquisas nesta área, enfatizando o desaparecimento da noção de identidade. Para Judith Butler "a diferença sexual (...) não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas". (Butler, 1999, p. 153). A expressão inglesa queer, que pode ser traduzida, inicialmente, por estranho ou esquisito, é, também, a forma pejorativa de se referir a um sujeito não-heterossexual. Repetido como xingamento ao longo dos anos, queer serviu para marcar uma posição marginalizada e execrada. No entanto, alguns ativistas assumiram afirmativamente o termo, buscando marcar uma posição política.

Importante notar, contudo que, mais do que uma nova posição de sujeito ou um lugar social estabelecido, queer indica um movimento, supõe a não-acomodação, admite a ambigüidade e o trânsito. Portanto mais do que uma identidade, sinaliza uma disposição ou um modo de ser e de viver. A escola se perturba, se desacomoda com a presença destes novos sujeitos “estranhos” que não se enquadram nas categorias tidas até aqui como normais. Feminilidade e masculinidade ficam em suspensão⁵.

Novas formas de organização da família e do trabalho, novas possibilidades de comunicação entre indivíduos, novas parentalidades, todo um conjunto de condições foi se modificando ao longo do tempo – o que nos levou a construir hoje um olhar muito mais complexo sobre os gêneros e as sexualidades. Se apresentam novas formas de viver. Novas formas de viver o masculino e o feminino, as relações amorosas, as maternidades e paternidades, as relações familiares, estão batendo às portas da escola e “solicitando” sua inscrição no currículo educacional. Mas mais do que isto, estão demonstrando que as sexualidades, a as subjetividades não são naturais nem espontâneas, são constituídas de diferentes práticas que se transformaram em verdades.

Este novo mapa, estas novas reflexões suscitam questões fundamentais para pesquisadores e pesquisadoras das questões de gênero e

⁵Um material educativo para conter a violência e a discriminação contra homossexuais no Brasil (conhecido como kit anti-homofobia) foi proposto pelo Ministério da Educação no Brasil em 2012 para ser entregue em todas escolas do país, teve que ser recolhido às pressas, por pressão de deputados e deputadas moralistas e conservadores. Também a lei que descriminaliza o aborto que não consegue ser aprovada no Congresso, pelo discurso retrógrado e moralista de seus componentes.

educação: como auxiliar para que a escola deixe de considerar a diferença como um problema e entender que ela faz parte deste mundo, das novas relações instituídas? Afinal que práticas e discursos são libertadores, aquelas que não silenciam a diferença? Guacira Louro expressa com competência nossas inquietudes e as inquietudes de nosso tempo:

Tal vez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um "problema" e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou — o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória. A diversidade nos demonstra, mais do que nunca, que a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. Por isso temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. (LOURO, 2003: s/p).

Considerações finais

Educar para a igualdade sob uma perspectiva de gênero é fundamental, porque o grande problema para a educação tem sido a desconsideração das mulheres como sujeitos históricos e, em consequência, a absoluta falta de interesse pelas suas vidas. Muitos são ainda os caminhos a percorrer para a transformação das práticas e representações associadas ao gênero.

A relação entre gênero e educação engloba também aspectos mais sutis, complexos e graves, como as violências familiares e conjugais. A escola teria um papel fundamental neste campo, mas ainda são tímidas as experiências preventivas da violência familiar e doméstica proporcionadas por ela. Os cursos de formação de professores/as poderiam fazer coro ao

anseio mundial de igualdade nas relações entre homens e mulheres, colocando em sua pauta de preocupações não somente a história da construção do feminino e masculino como também a violência contra a mulher, radical desigualdade entre os sexos, apresentada como caso de saúde pública em todos os países. A escola tem a obrigação de desnaturalizar a violência, e a formação continuada de professores/as seria um espaço fundamental no trato das desigualdades de gênero.

Na esteira do pensamento de Michel Foucault, nossa liberdade depende da saída dos saberes, da proliferação de novos saberes e prazeres, da libertação dos discursos que formulam leis sobre nós mesmos, dessa tentativa interminável e incessante para dar sentido a homens e mulheres. A educação que mulheres e homens recebem e o comportamento que apresentam em sociedade são um fenômeno cultural que pode e deve ser mudado. Demonstrar sua construção é um trabalho pedagógico, portanto. Desconstruir os discursos que estabeleceram historicamente o que é ser homem e o que é ser mulher é uma tarefa urgente e libertadora.

Se nem sempre foi assim, se é uma construção histórica, entremeadada de relações de poder/saber, podemos fazer e pensar diferente do que pensamos. Desconstruir o discurso nada mais é do que abrir o discurso, mostrar a emergência discursiva, mostrar sua historicidade. Se não faz parte da ordem natural das coisas, é possível mudar. Se é uma construção histórica, entremeadada de relações de poder, podemos fazer e pensar diferente do que pensamos.

O filósofo francês Jacques Derrida que desenvolveu o conceito de “desconstrução”, em suas obras, sugere que uma leitura desconstrutivista de um texto subverte o que é aparentemente significativo. Desconstruir não é negar ou anular os valores dados como universais pelo século XIX, mas mostrar aquilo que foi escondido ou recalcado pela universalidade. A desconstrução demonstra que aquilo que era dado como universal pelos compêndios de filosofia nada mais era do que a confusão entre universalidade e masculinidade. Para Derrida, a diferença dos sexos, não pertence à ordem do visível, do definível, mas do legível, da interpretação. Criou o termo “différance” para marcar bem o movimento do diferir irreduzível a qualquer substantificação em “diferentes”. Segundo ele, dizer o Homem numa aparente assexuação é sempre dizer o homem masculino, sendo o universalismo apenas o disfarce do falocentrismo. O trabalho de representação, realizado não somente sobre as mulheres, mas sobre todos os sujeitos recalcados como negros, índios, velhos, homossexuais, etc. impede-os de ter uma visão sobre si mesmos. Por este motivo a importância

da categoria de gênero como metáfora dos sujeitos excluídos pela história.

Nos desconstruirmos como professoras, mulheres, é um trabalho difícil, penoso e dolorido. Mas talvez esteja aí a possibilidade de pensarmos a escola de outra maneira, nos pensando também de outra maneira. Concluo estas minhas considerações, minhas inquietações, com Jorge Larrosa, que pensa a educação e a diferença e tenta traduzir estes novos tempos:

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro”? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (LARROSA, 2002: 84).

Educar para a igualdade sob uma perspectiva de gênero é fundamental, porque o grande problema para a educação tem sido a desconsideração das mulheres e dos demais sujeitos subsumidos pelo discurso masculino, branco e heterossexual, como sujeitos históricos e, em consequência, a absoluta falta de interesse pelas suas vidas.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. (1995). Observações sobre a história das mulheres. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (1995). *As Mulheres e a História*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

BUTLER, J. (2003). *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1999). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

COLLING, Ana Maria. (2007). Relações de poder e gênero. In *Las competencias profesionales para La enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante El reto europeo y La globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

_____. (2004). A construção histórica do masculino e do feminino. In *Gênero e Cultura*. Questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS.

_____. (2010). Relações de poder e gênero na formação de

professores. In *Formação de Educadores: Da Itinerância das Universidades à Escola Itinerante*. Ijuí, UNIJUÍ.

_____. (2009). Relações de poder e gênero na educação. In *Revista Eletrônica de investigación educativa del Departamento de Didácticas Específicas de La Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: UAM.

DERRIDA, Jacques. (1988). *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Graal.

FOUCAULT, Michel. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

FRAISSE, Geneviève. (2012). *Del consentimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

LARROSA, Jorge. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro.

LOURO, Guacira Lopes. (2003). *Corpos que escapam*. Labrys. Estudos Feministas (Online), Brasília/Montreal/Paris.

_____. (1995). *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. Ind: Educação Realidade. Porto Alegre: UFRGS.

_____. (2004). *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.

PATEMANN, Carole. (1993). *O Contrato Sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PERROT, Michelle. (2005). *As Mulheres e os silêncios da História*. Bauru: EDUSC.

SCOTT, Joan. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS.

_____. (1998). *La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme*. Paris: Albin Michel.

SAVATER, Fernando. (2005). *O valor de educar*. São Paulo: Planeta.

SPARGO, Tamsim. (2006). *Foucault e a teoria queer*. Rio de Janeiro: Pazulim.

Atravesamientos, imágenes y sentidos en la enseñanza del peronismo

*Tejerina, María Elina¹
Carrizo, Paula Karina²*

RESUMEN

El trabajo analiza la enseñanza de un contenido relevante de la escuela secundaria como es el peronismo. Recupera las voces de docentes y alumnos de instituciones públicas de la ciudad de Salta Capital, apoyándose metodológicamente en entrevistas realizadas a docentes y producciones de los estudiantes.

Palabras claves:

enseñanza, contenido, peronismo

ABSTRACT

The paper analyzes the teaching of relevant content from high school as Peronism. Retrieves the voices of teachers and students of public institutions of the city of Salta Capital, based methodologically on interviews with teachers and student productions.

Key words:

teaching, educational contents, peronism

Los contenidos escolares de Historia, prescriptos en el diseño curricular de la provincia de Salta, se caracterizan por su densidad y

¹Universidad Nacional de Salta

²Universidad Nacional de Salta

ausencia de problemáticas. Si bien están organizados en escalas espaciales, los mismos – según los años – muestran desequilibrio/descompensación en la medida que proponen detalladamente algunos contenidos y otros los omiten o generalizan.

Nuestro propósito es considerar especialmente un contenido relevante de la escuela secundaria como lo es el peronismo y su enseñanza.

El contenido “peronismo” es un tema relevante en el ámbito académico y, también, en la vida cotidiana. Está presente e instalado en la sociedad argentina desde lo vivencial, emotivo, ideológico, dependiendo de los roles y perspectiva desde la cual nos posicionemos.

El peronismo como tema de investigación cuenta con una producción historiográfica abundante, variada y renovada. Sin embargo, como contenido escolar contamos con pocos trabajos que hayan indagado cómo se construye metodológicamente su enseñanza. Esta es la razón por la cual nos proponemos continuar indagando- en la escuela secundaria - la enseñanza del llamado primer peronismo, 1946/1955, y conocer qué saberes e imágenes han construido los alumnos luego de trabajar el contenido en el aula; dicho de otra manera, cuánto de historia y de memoria social transmitida, está presente en ellos.

Por otro lado, también es nuestro propósito analizar los saberes y las prácticas de los profesores, relacionados con este período de la historia argentina, a fin de dar cuenta cómo los saberes y las prácticas docentes están atravesados no sólo por cuestiones disciplinares y didácticas, sino también por condicionamientos políticos, éticos y personales que favorecen o dificultan el abordaje y enseñanza de este contenido escolar.

Así, este artículo pretende establecer líneas de comparación con trabajos anteriores al considerar la visión de los docentes y la visión de los estudiantes respecto de este contenido escolar.

Desde lo metodológico, recurrimos a entrevistas en profundidad, materiales y fuentes que utiliza el profesor, producciones escritas de los alumnos y también evaluaciones.

Acerca del peronismo

El peronismo es un tema especialmente controvertido en la historiografía argentina y en la política actual. Además, tiene vigencia y su enseñanza parece lograr y hasta provocar un involucramiento especial de los sujetos docentes y alumnos que se transparenta en el/los posicionamiento/s y la/s relación/es con el contenido.

La enseñanza del peronismo, se constituye en objeto de análisis interesante y los contactos iniciales con este contenido arraigan en la experiencia e historia familiar. Dicho de otra manera, el contenido no se halla circunscripto a la enseñanza impartida en la clase, sino que su construcción se sustenta en la vivencia familiar, la adhesión política, la militancia partidaria y los estudiantes dan cuenta de ello a través de sus intervenciones.

El estudio del peronismo, ya sea como movimiento político, forma de gobierno, modelo de estado, populismo, imaginario social abrió un abanico de nuevas preguntas acerca de la naturaleza del mismo y su capacidad de adaptarse a la cambiante realidad política argentina.

En este trabajo, se optó por analizar el “primer peronismo” como contenido escolar. La delimitación recupera la contribución de Ricardo Sidicaro³, que realiza un análisis de cada uno de los gobiernos peronistas a lo largo del siglo XX, para luego establecer comparaciones entre ellos. En esa investigación, se designa primer peronismo, al periodo comprendido entre 1946-1955.

El primer peronismo, ubicado temporalmente a mitad de siglo XX, es un contenido que está atravesado directa o indirectamente por diferentes cuestiones, entre otras, por su génesis, el golpe de estado del 55, la impronta social y política de la proscripción al peronismo, el tercer gobierno de Perón. Además su análisis incide en los rumbos políticos del peronismo de Carlos Menem, la gestión de los Kirchner. Involucra otros saberes construidos socialmente, pues su vigencia es transversal a todos los planos de la vida política y social de los últimos setenta años.

En este sentido, resulta particularmente interesante haber delimitado un contenido con estas características. Las ideas, construcciones e imágenes familiares de los docentes y los alumnos, alrededor del primer peronismo, son significativos y permean el proceso de enseñanza y su aprendizaje.

Desde el plano curricular, el peronismo está incluido en los diseños provinciales como contenido a ser enseñado en el marco de la Historia Argentina Contemporánea y está incorporado en los diferentes textos que circulan en el mercado. Ambas propuestas- curricular y editorial- son expresiones del código disciplinar de la asignatura historia y por ello nos interesa abordarlos.

³Sidicaro Ricardo (2002) *Los tres peronismos. El estado y el poder económico 1946-1955/1973-1976/1989-1999*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires

Antecedentes de investigación sobre el tema

Existen pocas investigaciones vinculadas con la enseñanza del peronismo en la escuela secundaria. Los antecedentes directamente vinculados con nuestro trabajo son los siguientes: “Los adolescentes: percepción de los contenidos de Historia”⁴ presentado en las XI Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia y “¿Cómo explican los estudiantes adolescentes los contenidos históricos enseñados?”⁵, presentado en las VIII Jornadas de Investigación y Docencia de la escuela de Historia de la U.N.Sa. Las ponencias indagan sobre el peronismo y su enseñanza. Además tienen en cuenta: a- qué piensan los docentes sobre este contenido y qué recorte realizan para su enseñanza; b- cómo los adolescentes comprenden y cómo explican este proceso de la historia argentina.

a-) Los docentes, con respecto al peronismo- en las ponencias de referencias- consideran lo siguiente:

1- Que su enseñanza es imprescindible para comprender el proceso histórico de la Argentina actual y en especial de Salta.

2- Que les posibilita enfatizar la relación entre pasado/presente por el interés que despierta y la vigencia que cobra el contenido en la medida que los estudiantes han conformado sus ideas sobre el tema desde el ámbito familiar.

3-Que les exige priorizar determinados aspectos para su enseñanza y otorgarles significados y sentidos diferentes.

b-) Con relación a los estudiantes adolescentes, en las ponencias ya referenciadas, se sostiene que:

1- En sus percepciones identifican al peronismo con las figuras de Eva, de Perón y su gobierno.

2- No lo ubican temporalmente y muy pocos refieren a las continuidades/discontinuidades de sus gobiernos.

3- En sus relatos están presentes la/s memoria/s transmitida/s por generaciones anteriores, que recogen subjetividades, recuerdos imprecisos y emociones.

4- Las representaciones del peronismo se asientan tanto en el sentido común y en lo dado por el medio familiar y social, más que en el aprendizaje escolar.

Otros antecedentes que consideramos son los trabajos, “Los

⁴María Elina Tejerina, ponencia presentada en Interescuelas/Departamentos de Historia, Tucumán, 2007

⁵María Elina Tejerina, ponencia presentada en 2007, en Salta, Argentina.

Estudiantes/Adolescentes su relación con los Contenidos de Historia”⁶ y “El primer peronismo, en la propuesta editorial generada a partir de la década del '90 y cómo se enseña en el aula”⁷. Sintetizamos algunas de las conclusiones alcanzadas:

1.- Todos los libros de texto proporcionan actividades, pero es decisión del docente aplicarlas tal cual o generar otras. Ninguno de los docentes entrevistados aplicaba las actividades sugeridas en los libros.

2.- Los docentes muestran entusiasmo por la elección y uso de una determinada editorial y la justifican en razones historiográficas, explicaciones que el alumno puede obtener cuando se enfrenta a la lectura en soledad, entre otras.

3.- La estrategias que el docente propone para la lectura y el trabajo con el libro de texto, define la presencia que el libro puede tener en el aula y pone en evidencia el grado de autonomía profesional que tiene el docente frente a la propuesta editorial.

A propósito del contenido

Para analizar comparativamente el contenido escolar referido al peronismo, profundizamos la indagación y consideramos: a-) la visión que tienen los docentes y b-) la visión de los estudiantes o cómo los alumnos se apropian del contenido.

a.- Visión de los docentes y su relación con el contenido.

Para aproximarnos a conocer la visión de los docentes sobre el contenido escolar referido al peronismo recurrimos a la entrevista. Este recurso metodológico, de corte cualitativo nos permite recuperar sus relatos de clase, los recortes de contenido, las estrategias que despliegan en el aula. Por otro lado, la entrevista les posibilita contar/narrar sus experiencias de vida, de enseñanza y reflexionar sobre su propia historia personal y trayectoria docente. Recupera lo que la persona piensa, por qué piensa que lo hizo y en qué tipo de situación creía que se encontraba. En este sentido, la entrevista como instrumento de recolección de información cobra valor y sentidos diversos.

⁶ Río Cuarto/XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia Río Cuarto, 2012

⁷ Primeras Jornadas de Intercambio y Cooperación entre Equipos de Investigación y Docencia del Instituto de Estudio e Investigación Histórica (I.E.I.HIS), 2012, en el marco del proyecto 1747/0.

Entrevistamos a tres profesoras⁸ que trabajan en escuelas públicas de Salta capital y que tienen amplia experiencia docente.

El material recolectado nos permite considerar cómo realizan el abordaje inicial del tema peronismo. El relato de la docente **A**, deja conocer qué piensa, cómo analiza y cómo se relaciona con el contenido a enseñar. **A** propósito dice:

*“Pongo atención en los procesos económicos y políticos, que el alumno comprenda cómo los distintos modelos económicos desde el viejo modelo agro-exportador, la sustitución de importaciones, el desarrollismo, la recesión de la industria nacional, en fin que todo modelo va de la mano con un determinado modelo de estado y que ello no es fortuito, que tiene una relación con la maquinaria política internacional”*⁹. Además expresa que pretende una mirada crítica de los alumnos y la justifica de la siguiente manera: *“Es innegable que muchos de ellos militan y que otros tienen filiación por la casa. Entonces tiene mucha importancia la cuestión de la participación política; la idea mía es que además de conocer, haber vamos a dividirlo en varias partes, una es cumplir con la currícula y que el chico no vaya a rendir, eso es lo más formal, pero para mí lo oculto es que el chico tenga criterios para razonar a la hora de votar, porque digo si vos no lo preparas para que tengan valores políticos, entonces para qué”*.

También manifiesta que la Historia debe relacionarse con la Geografía y en particular con Formación Cívica; de igual manera es consciente que la enseñanza de la Historia tiene una importante función social en la formación política de las nuevas generaciones como ciudadanos con criterio, aludiendo a los objetivos que procura lograr cuando enseña peronismo.

El desarrollo de la entrevista nos permite comprender cómo y desde dónde se vincula la docente **A** con el contenido escolar peronismo. La misma guarda íntima relación con la historia de su familia que fue

⁸ Docente **A**. (**P. C.**) Es profesora de Historia, ha cursado algunos seminarios de la Especialidad en Historia Argentina, Carrera de postgrado de la Facultad de Humanidades, U.N.Sa. Se desempeña como docente en tres instituciones públicas –una céntrica de larga trayectoria, una escuela técnica y otra periférica de la década del '90-, en los que enseña en primer año de polimodal y en el EGB. Tiene 32 años de experiencia docente.

Docente **B** (**L.T.**) Es profesora de Historia, egresada de la U.N.Sa., acredita 32 años de ejercicio en la docencia. Actualmente trabaja en la ex escuela Normal de Salta y en el colegio Arturo Illia.

Docente **C** (**L.S.**) Es profesora de Historia, egresada de la U.N.Sa., hace 22 que se desempeña como docente de Historia en diversas instituciones educativa. Hoy trabaja en la Escuela Técnica Alberto Einstein, Colegio Arturo Illia y René Favalaro.

⁹Entrevista realizada en agosto de 2009.

víctima del extremo autoritarismo- del entonces peronismo- por pensar diferente y querer expresarlo. Estas son las razones que la impulsan a “mostrar el otro peronismo” y darles, a sus alumnos, posibilidades para que analicen otras caras del peronismo. Así dice: *Porque tanto acá como en otra institución donde yo estaba, el chico viene de sectores medio-bajos. Entonces me parece lindo porque te traen todos los materiales que a vos se te antojen, entonces desde la foto, desde el carnet del abuelito, o de lo que escucharon y no podés con eso porque esas cosas ya son parte de la cultura popular que están arraigadísimas. Por más que vos les traigas otras cosas, que le muestres la denominación de populismo y que ellos la trabajen. Que vean esas medidas poco positivas porque vos por ahí en los libros ves una que otra, pero están adornadas y no fue así.”*

La historia familiar condiciona la enseñanza de este contenido y su historia particular vinculada a hechos concretos como la resistencia de su madre a cantar la marcha del 4 de junio, antes de entrar a clase le permiten expresar que *“no fueron hechos aislados, hubo amigas de mi mamá, maestras también con sumarios por no usar el luto cuando murió Eva”*

La docente C pone en evidencia los cambios que sufrió el contenido escolar referido al peronismo y cómo la renovación historiográfica también llegó al aula e impacta en el contenido escolar. A propósito manifiesta:

Sí, para mí si ha habido cambios porque en los primeros tiempos cuando yo enseñaba se priorizaba la parte política, el hecho, las obras y se quedaba en eso. Con el correr de los tiempos los programas se han ido orientando a una parte social, económica, a ver los otros protagonistas dentro del peronismo, la masa trabajadora, el sindicalismo. Antes era Perón ¿.desde cuándo veo ese cambio?, yo lo veo de hará 8 años, no más...”

La profesora, al referirse al recorte de contenido, no muestra un particular involucramiento con la temática, sino que enfatiza en la necesidad de vincularlo con las expectativas de los estudiantes. Estas se constituyen en orientadoras de su accionar en la clase. Así lo expresa:

“se enseña primero la ideología, cómo surge Perón, cómo nace el peronismo y después qué cambios trae el peronismo a la Argentina. Que ellos comparen como era antes la política radicalismo, el PAN y la época conservadora y la irrupción de este partido que va a lograr el anhelo de clases que estaban totalmente desprotegidas... y bueno yo creo que primero tenés que hablar de Perón, cómo llega, hasta creen que era un civil que ha creado el partido peronista de un día para otro. Entonces nosotros

tenemos que ver cuándo surge, cuáles son sus ideas. Yo siempre comenzaría tomando la figura de Perón desde el 43, cómo va creciendo; el 17 de octubre también. Todo depende de los grupos y de su motivación, por ahí podés tener pautada una clase y salió alguno y te dijo algo, te ha dado la idea y ahí aprovechás...”

La docente, a lo largo de la entrevista, analiza y resalta el vínculo que establecen con el contenido los estudiantes de la escuela técnica. La relación no sólo implica al alumnos sino que trasciende al ámbito familiar y social advirtiendo que la enseñanza de determinados procesos políticos y sociales – en este caso el peronismo- “permiten elucidar la diversidad de saberes que circulan en el mundo educativo” (Carretero y Castorina, 2010:14). Concretamente las representaciones sociales –o sea los significados que se construyen colectivamente- abonan las visiones y nociones que tienen los alumnos, están presentes y se dejan sentir cuando se enseña esta temática¹⁰.

La docente **B** centra su interés en el tema peronismo porque le posibilita focalizar en los nuevos actores sociales y los expresa así: *“Actores sociales nuevos como los trabajadores, la CGT, los sindicatos, la juventud, si claro, eso vamos marcando en cada proyecto de gobierno, radical conservador, peronista. Se marca en cada período cuales son los sectores sociales, los sectores dominantes, los sectores del poder económico, del poder en sí...”*. Por otra parte comenta que la reciente reforma curricular dispone que este contenido se trabaje con alumnos de 4º año; al respecto dice: *“...que en cuarto año, ya es otro chico, ya no es el de segundo, ahí ya lo podés hacer pensar de otra manera, educarlo, comprometerlo, involucrarlo porque ya es un ciudadano”*.

A propósito del recorte de contenido, la profesora expresa que lo trabaja *“...Desde el Populismo, el contexto americano, desde el concepto de estado de bienestar, los populismos en cada país, Brasil, México y por supuesto cómo se da concretamente en Argentina”*.

¹⁰ La docente C lo narra así: *“tenés muchos contenidos para trabajar, tenés el papel de la mujer, tenés Evita, el mito que por ella vota la mujer; pero yo les digo que no es que un día a ella se le ocurrió otorgar el voto a la mujer, la lucha viene de antes. Eso no cae bien, porque ella es, gracias a ella votamos... No les cae muy bien pero les doy análisis de documentos. El año pasado fue un grupo, pero no me acuerdo si fue del terciario, a observarme las clases y yo trabajaba con libros y ellos me habían dicho que les había encantado los grupos porque son chicos que se pelean para hablar, pero ellas notaban que les faltaba no bibliografía o sea que tenían que leer otras cosas.”*

También expresa que en esa escuela técnica la población estudiantil tiene un fuerte sesgo peronista y a propósito dice: *“sí, en esta escuela sí, viene preparado. Hay gente que viene de cuna, te critican, te preguntan, va a la casa y vuelven – entonces uno tiene que tener cuidado y dice mi mamá o mi papá dice tal cosa...”*

La docente, en sus consideraciones, refiere a la estructura que tiene el programa de su

materia, destaca una mirada comparativa entre proyectos políticos que pocas veces puede abordar de forma diacrónica y llegar al presente, debido a la falta de tiempo por la reducción de carga horaria asignada a la materia. Si bien pone énfasis en la falta de interés de los adolescentes por aprender Historia, también puntualiza que el peronismo es un contenido que los moviliza particularmente cuando toma en cuenta aspectos relacionados con el poder y los intereses de los sectores trabajadores. Desde ese lugar afirma que, *“No son tabula rasa, eso de no hacer nada es decisión de ellos (refiriendo a una abulia particular en los adolescentes), hay desgano y desinterés, pero cuando comenzás a buscar, a indagar, claro que lo logras: sale la casa con todas la necesidades y los pareceres políticos”*. Adentrándose en esta situación, la docente manifiesta que selecciona material de trabajo que permite confrontar perspectivas sobre un mismo tema. Así lo comenta: *“hago selección de textos y me interesa que piensen, que confronten ideas y en función de eso selecciono los textos. Desde qué posición lo dice, quién es el que está diciendo si es una fuente, porque ahí está la riqueza.”*

El recorte de contenidos exige al docente tomar decisiones en la que pone en juego varias cuestiones: el marco conceptual explicativo del contenido que selecciona, el contexto institucional y aúlico en el que enseña y la definición de puertas de entrada al período (Gojman y Segal, 1994). Además podemos afirmar que las docentes se relacionan con el tema a enseñar de diferentes maneras y articulan recortes distintos, dando origen a un nuevo contenido en cada aula. Si embargo, lo vertido por las profesoras, a lo largo de las entrevistas, nos permite inferir que los conceptos y el recorte de contenido que enuncian y trabajan en situación de clase, se sustentan en estudios renovados sobre el peronismo. Así las docentes **A** y **B** abordan el recorte desde el populismo y dejan ver otras líneas interpretativas como las planteadas por Gino Germani, Torcuato Di Tella y Carlos de la Torre, entre otros.

Además, la voz de las docentes revela que han construido y construyen su relación con el contenido desde lugares y situaciones diferentes. A saber, la docente **A** está atravesada por su historia familiar; la docente **C** apela a relación que tienen los estudiantes con el tema y la docente **B** marca la necesaria intervención del docente para lograr el involucramiento de los estudiantes.

Por otro lado, las tres docentes trabajan en instituciones públicas y

céntricas. En ellas la población estudiantil proviene de barrios periféricos, en su mayoría de sectores sociales de bajos recursos y vulnerables, que tienen o sienten disposición para aprender la temática.

b- Visión de los adolescentes y su relación con el contenido

Para conocer la visión de los estudiantes con respecto al contenido peronismo trabajamos con alumnos de 4º año, 1º división que concurren a un colegio público¹¹ y céntrico de la ciudad de Salta; sus edades oscilan entre 16 y 17 años, provienen de familias de sectores trabajadores, viven en distintos barrios de la ciudad y para concurrir a la escuela utilizan, mayormente el transporte público.

Esta parte de la indagación focaliza en el análisis de un escrito que realizaron los estudiantes después de haber trabajado el tema en el aula. Se relevan 20 trabajos escritos y las consignas dadas fueron las siguientes:

-a-) “Ubica temporal del primer peronismo”;-b-) “Elija hechos importantes y diga por qué” (5 como mínimo) y c-)- “Emita una opinión acerca del gobierno peronista. Fundaméntela”

Respecto al punto a-), de los veinte trabajos, solo tres no pueden ubicar correctamente el período; el resto pudo hacerlo. En dos trabajos se consigna que ese período se lo conoce como “peronismo histórico”.

Son doce las producciones que responden todos los puntos y pudieron articular respuestas más o menos completas.

Respecto al punto b), se puede observar que los contenidos que más recuerdan son:

- El 17 de octubre.
- Los planes quinquenales
- La ley de previsión social y demás medidas que benefician al sector obrero.
- El accionar de Eva Duarte
- El voto femenino

Solo tres alumnos no recuerdan más de dos hechos importantes e incluso son muy difusas sus opiniones respecto del período.

A propósito del punto c-), la opinión de los alumnos rescata las medidas sociales que favorecen al trabajador y lo expresan en un lenguaje visiblemente cotidiano; por otro lado se involucran con el contenido al sensibilizarse con la situación social de los sectores que se benefician con las leyes otorgadas. El uso reiterado de frases como “El primer peronismo

¹¹ Escuela secundaria N° 5076, Dr. Arturo Illia. Tiene dos turnos – Mañana y tarde – y concurren en total 1300alumnos.

ayudó a muchos trabajadores” (Alumno 3, M); “actuó de una manera muy buena porque ayudó a la gente de escasos recursos y a los trabajadores brindándoles mejores condiciones...” (Alumno 4, M); “ayudaba mucho a los sectores más pobres...”, (Alumno 1, M) da cuenta de expresiones ligadas al sentir más que al conocer.

En general, los escritos destacan las acciones “positivas” de gobierno. Sin embargo, otras opiniones cuestionan aspectos puntuales y lo expresan así:

“para mí el gobierno de Perón no fue ni bueno, ni malo; para mí debió considerar que al repartir ciertas asignaciones de la economía Argentina iba disminuyendo y perdiendo los fondos que nuestro país había conseguido durante la segunda guerra mundial, ya que permitió realizar más exportaciones..” (14, M)

Otra alumna, objeto una de las medidas tomadas por el gobierno y dice no estar de acuerdo con el *“cierre de diarios importantes como La Prensa. Pienso que el peronismo debió haber apoyado la libertad de expresión, no sólo de parte de los trabajadores, sino también de algunos sectores medios, de los capitalistas, como también respetar y apoyar a los iglesias...”* (Alumna 20 M).

El examen de la producción escrita de los estudiantes nos lleva a afirmar que a pesar de haber trabajado el contenido desde distintas perspectivas de análisis para generar opiniones con criterio y fundamento, es fuerte la coexistencia y pervivencia de los saberes aprendidos en la familia. Los saberes construidos en el contexto social próximo conforman imágenes y concepciones sobre el peronismo que inciden sobre los alumnos y las formas de apropiarse del contenido enseñado.

Para poder analizar los conocimientos sociales de los alumnos, apelamos a un estudio de A. Castorina que refiere al proceso de personalización de los estudiantes como rasgo típico del conocimiento infantil de la historia y el sistema político y que se puede estudiar tanto desde la construcción individual de conceptos, como desde las Representaciones Sociales. Así explica que, desde muy pequeños los chicos tienen experiencias y representaciones acerca de la vida y que la persistencia de esas ideas puede ser responsable de las dificultades en comprender los aspectos institucionales del poder político o los aspectos estructurales de la historia. (Castorina, 2006: 57). También recuperamos su aporte vinculado con el enfoque de las ideas de personalización de los sujetos en prácticas sociales del barrio, la familia y la escuela. En esas prácticas se generan creencias que expresan un imaginario social.

(Castorina-Aisemberg, 1989: 58)

Otro referente de análisis, que emerge de los trabajos, es la relación entre presente y pasado. Este tópico nos devela la relación que establece el alumno del tiempo vivido con el tiempo pasado, narrado, estudiado, contado, en la escuela, en la casa y en los diferentes ámbitos en los que se integra. Todo ello le permite reinterpretar y reflexionar el contenido aprendido. A propósito de esta relación rescatamos lo que ellos expresan: *“Me parece raro que la gente odiaba a los militares y no a Perón que también era militar, ministro de guerra.*

Hoy en día pasa algo similar con la presidenta Cristina quien da y ofrece todo a la gente para que la vote, quiere ser como Eva”. (alumno2, M)

No obstante, el estudiante sigue sujeto a saberes adquiridos, a creencias sociales que le dificulta una apropiación crítica del contenido o sea construir un nuevo contenido significativo.

Los autores ya citados sugieren que en las respuestas elaboradas por los alumnos, intervienen saberes prácticos que se vinculan a sus experiencias sociales. No se trata de construcciones individuales sino de creencias sociales de las cuales se apropia el chico y son estas las que orientan lo que él puede pensar conceptualmente. Estos aportes permiten explicar por qué los estudiantes asocian el contenido analizado reductivamente a la figura del líder y de Eva. También la obtención del voto femenino, es un contenido solo relacionado al accionar de Eva.

Comparando con trabajos anteriores, en este avance se mantienen las siguientes coincidencias: * la relación presente/pasado se exterioriza a en varios relatos, los adolescentes interrogan al peronismo desde el hoy, desde su experiencia, desde lo que observan, sienten y hasta esbozan un compromiso al futuro. En síntesis, interpela al pasado desde el presente y en la enseñanza y aprendizaje de este contenido cobra sentido esta relación.

Los estudiantes- en gran parte- construyen y conservan, en sus trabajos, una visión idílica, caracterizada por los logros y “la ayuda de Perón”. Esta visión dadivosa y pródiga es significada y conservada por los estudiantes y se constituye en un reto a la hora de enseñar el tema.

Conclusiones:

Desde las voces de las docentes y los escritos de los adolescentes se puede visualizar claramente, que hay aspectos que se deben tener en cuenta

para la enseñanza de este contenido:

- Los conceptos vertidos en la entrevista, muestran claramente la perspectiva historiográfica desde la cual se recorta el contenido a enseñar. Por otro lado las docentes buscan recuperar las ideas previas de los alumnos para provocar una postura crítica en ellos.

El primer peronismo es un tema que moviliza los intereses y la emotividad de los sujetos. La historia personal, familiar, vivida por los profesores juega un rol activo en las formas y estrategias que escogen para el trabajo con el contenido. En cuanto a los alumnos, tienen un buen vínculo con el contenido que está ligado al acontecer de cada uno de ellos. Este contenido, está instalado en la vida cotidiana y política de sus casas, en las instituciones barriales, siendo normal la militancia activa de algún familiar. Esto se redimensiona en una provincia que tuvo y tiene gobiernos de corte peronistas.

Los docentes conocen el perfil de los alumnos y el contexto de las instituciones educativas, lo que orienta su accionar en el aula dándole pistas para reconocer los conocimientos e ideas previas de los estudiantes y su persistencia a pesar de las explicaciones, lecturas y análisis realizados en el aula. Además, los docentes deben prever que el pensamiento de los alumnos está limitado por imágenes y concepciones que no son personales y el proceso de aprendizaje esta mediado por una polifasia cognitiva. Son esos conocimientos cotidianos organizados asociativamente alrededor de núcleos figurativos los que expresan el punto de vista del grupo social. Estos saberes tienen una lógica propia, un modo de organización diferente de los saberes conceptuales que involucran un sistema de argumentos trabajosamente construidos por los alumnos y también diferentes de la racionalidad de los saberes específicamente curriculares en ciencias sociales (Castorina- Barreiro, 2010: 64)

Estos aportes son importantes en el hacer docente porque les brindan explicaciones que posibilitan una mejor comprensión del aprendizaje que realizan los alumnos y que la incorporación del conocimiento histórico genera como condición, distancia y/o rupturas de los saberes cotidianos. Asimismo, la adquisición del conocimiento histórico no implica despojarse del sentido común, de las experiencias de grupo (Castorina, 2006: 57)

Los saberes, en torno al contenido peronismo, que disponen los alumnos y en ciertos casos los docentes, los construyeron familiarmente y forman parte del sentido común del grupo social al que pertenecen. Es un

sentido común histórico, porque se ha construido en un momento de la historia por grupos sociales que los han vivido y viven desde una determinada posición (Castorina, 2006: 57)

Desde la perspectiva comparativa y respecto al contenido peronismo concluimos que son los docentes quienes priorizan determinados aspectos para su enseñanza y le otorgan significados y sentidos diferentes. En este sentido, el peronismo como proceso histórico, va tomando formas diferentes cuando se lo pone en situación de enseñanza. Un mismo tema se constituye como contenidos diferentes, fruto de la construcción metodológica de la enseñanza que cada docente elabora teniendo en cuenta el contexto en el que trabaja.

Bibliografía

CARRETERO, Mario; CASTORINA, Antonio. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires: Paidós

CASTORINA, José Antonio. (2006). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. En *La educación en nuestras manos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. ANPCyT.,

CASTORINA, José Antonio y AISENBERG, Beatriz. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad: estudio exploratorio. En CASTORINA, José Antonio *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTORINA, José Antonio y BARREIRO, Alicia Viviana. (2010). El proceso de individuación de las representaciones sociales: historia y reformulación de un problema. En *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Vol. 27, N° 1, pp. 63-65.

DE LA TORRE, Carlos; PERUZZOTTI, Enrique. (2008). *El Retorno del Pueblo: Populismo y Nuevas Democracias en América Latina*. FLACSO. Sede Ecuador.

DI TELLA, Torcuato. (1965). Populism and Reform in Latin America en Claudio Véliz (ed.): *Obstacles to Change in Latin America* (Oxford University Press).

GERMANI, Gino. (1962). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós

GOJMAN, Silvia y SEGAL, Analía. (1994). Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta. En *Didáctica de la Ciencias Sociales II*. Buenos Aires:

Editorial Paidós.

SIDICARO, Ricardo. (2002). *Los tres peronismos. El estado y el poder económico 1946-1955/1973-1976/1989-1999*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado.

*Jara, Miguel A.¹.
Salto, Víctor A.
Értola, Fabiana M.*

Resumen:

Situados en la cátedra de Didáctica General y Especial del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (sedes Neuquén y San Carlos de Bariloche) nos proponemos presentar una aproximación exploratoria de las representaciones y perspectivas prácticas que portan los/as estudiantes al ingresar a las asignaturas de la formación docente y en particular en relación a la Didáctica de la Historia. En este trabajo analizamos los resultados obtenidos de una indagación realizada entre los/as estudiantes del quinto año del profesorado en historia, a partir de un cuestionario de carácter semiestructurado. En el mismo se abordaron diferentes aspectos que consideramos claves para la identificación y comprensión de las representaciones y perspectivas prácticas.

Palabras clave:

Representaciones, Perspectivas Prácticas, Didáctica de la Historia, Formación Inicial, Enseñanza y Aprendizaje

Abstract:

Located in the department of General and Special Teaching faculty History of the Faculty of Humanities of the National University of

¹ Miguel Ángel Jara. UNCo. Actualmente es presidente de APEHUN.
Víctor Amado Salto: UNCo.
Fabiana Marcela Ertola: UNCo..

Comahue (venues Neuquén and San Carlos de Bariloche) we intend to present an exploratory approach of the representations and perspectives practices carried by / as students to enter the subjects of teacher training and in particular in relation to the teaching of History. This paper analyzes the results of an inquiry conducted among the / as students of fifth year teachers in history, from a semi-structured questionnaire character. In the same different aspects that we consider key to the identification and understanding of representations and practical perspectives they were discussed.

Key words:

Representations, Perspectives Practice, Teaching of History, Initial Training, Teaching and Learning

¿Por qué indagar sobre las Representaciones Sociales y las Perspectivas Prácticas de estudiantes en formación?

Indagar sobre las Representaciones Sociales (RS) y las Perspectivas Prácticas (PP) del estudiantado en formación se ha constituido en un insumo potente para la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje. Diversidad de investigaciones, en el campo de la educación, y más aun específicamente en el de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, nos advierten de su importancia y relevancia para la innovación en la formación inicial del profesorado. Los resultados de estas investigaciones nos indican que, más allá de “qué piensan y cómo piensan hacer” en el aula los/as futuros/as profesores/as, las RS y las PP ofrecen un universo de posibilidades que se desprenden de esas significaciones y de las experiencias que los/las estudiantes poseen sobre algún tema o problema específico. Aportes que consideramos sustanciales para la reflexión sobre la formación inicial del profesorado.

Como es sabido el conocimiento de las didácticas específicas se nutre tanto de los resultados de investigaciones acerca de cómo se enseñan y se aprenden unos contenidos determinados en ciertos contextos, como de la investigación en la formación inicial y continuada del profesorado (Hernández y Pagés, 2004). Sus aportes y descubrimientos suponen la generación de datos e insumos que nos habilitan a mejorar tanto los currículos de los/as formadores/as como el del estudiantado de los distintos niveles educativos, en este caso sobre la formación en Historia. Como

postula Audigier: *“los resultados de las investigaciones no sirven para dictar conductas sino para interrogarlas; toca a cada docente y formador valerse de su resultados y utilizarlos como instrumento de una libertad más eficaz por mejor informada”* (1993: s/d)

Entre algunas de las líneas más fértiles de investigación se encuentra la de la indagación sobre las RS de los sujetos que enseñan y que aprenden. En esta oportunidad se trató de explorar sobre aquellos que están en curso de aprender a enseñar historia y sobre quienes hay que promover la capacidad de tomar decisiones para que otros/as estudiantes, a su vez, se apropien del pensamiento social e histórico de la mejor manera posible.

Esta doble complejidad es la que cruza el objeto de exploración; la que tiene por finalidad acercarnos a comprender la naturaleza situada de algunos de esos sentidos y supuestos predominantes (teóricos y prácticos) con las que los/as estudiantes llegan ante la propuesta de *pensar didácticamente la disciplina*.

Conocer y comprender las lógicas en que están organizadas y partir dinámicamente de las RS del estudiantado se constituye en una estrategia de enseñanza poderosa en la formación inicial. En este trabajo entendemos a las RS, según Moscovici (1979), como maneras específicas de interpretar y comunicar la realidad, teniendo en cuenta la influencia de las interacciones sociales. Las RS, dice el autor, son un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos sociales. Las RS son formas de pensar y organizar la realidad social, constituidas por elementos de carácter simbólico imágenes, creencias, actitudes, opiniones y estereotipos. Su finalidad es la de transformar algo que es desconocido en algo familiar ya que nos permiten interpretar, pensar y dar sentido a nuestra realidad cotidiana.

Son entidades casi tangibles pero difíciles de captar conceptualmente. *“En tanto fenómenos las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, o incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que*

permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Moscovici, 1986, p. 472)

Abordar las RS, en el marco de la formación de profesores/as, es relevante al menos en dos aspectos centrales. En primer lugar, porque nos permite indagar las RS que tienen los/as estudiantes sobre la historia y, por otro lado, sobre la enseñanza. Esto es, saber cómo han construido y significan la práctica de la enseñanza de un objeto particular como lo es la historia o bien como han configurado -en el proceso de escolarización- un sistema de referencias vinculadas con un campo específico como lo es la didáctica de la historia.

Si las RS nos muestran las ideas que tienen los/as estudiantes sobre la historia, el concepto de PP nos aporta la perspectiva sobre cómo piensan que debe enseñarse la historia. Las PP han sido analizadas en diversas investigaciones, como aspectos fundamentales para producir cambios en la formación inicial de los/as estudiantes de profesores/as de historia y de ciencias sociales (Adler, 1984; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1996; Jara, 2012).

Dice Joan Pagès (1996) que *“el concepto de perspectiva tal como lo formulan Goodman y Adler (1985) es el que, en mi opinión, tiene más potencialidades para ser utilizado en la formación inicial, [en tanto abarca] las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Tiene en cuenta las situaciones vividas en la escuela y en el aula, su interpretación desde las experiencias y las creencias, y su traducción en las conductas. Su formación se inicia con la escolaridad y se desarrolla a lo largo de la misma. La indagación sobre las perspectivas de los estudiantes de maestro, su origen y desarrollo, su relativa resistencia al cambio, y el predominio de unas perspectivas sobre otras debería ser, en opinión de estos autores, uno de los ejes de la formación inicial de los maestros”* (Pagés, 1996, p. 104).

Entonces, si el estudio de las RS trata, por ejemplo, sobre las imágenes mentales de los estudiantes (del tiempo histórico o la temporalidad humana), el estudio de las PP se proyecta en la forma en cómo se enseñan estos aspectos de los procesos históricos. En el estudiantado, estas PP, se hacen explícitas básicamente en la elaboración

de sus propuestas de intervención didáctica para la enseñanza de la historia. Y los cambios que se produzcan en las PP estarán muy relacionados con la oportunidad que les ofrezcamos para pensar didácticamente en la complejidad del oficio y en el reencuentro entre teoría y práctica.

Las RS de los/as estudiantes del profesorado en historia sobre la didáctica de la historia que exploramos son por lo tanto consecuencia de los saberes, creencias, ideas, actitudes y opiniones que han construido “antes de” y “durante” su formación inicial profesional e institucionalizada.

En cuanto al caso específico que nos ocupa, para saber cuáles son esas RS y PP que tienen los/as estudiantes del profesorado en historia con relación a la didáctica específica, hemos construido un cuestionario. El mismo nos ha permitido obtener una serie de datos e información que consideramos relevantes para trabajar con y en las RS y las PP en el marco del desarrollo de la propuesta de formación en didáctica de la historia que les ofrecemos. Es decir, un cuestionario inicial que nos ofreció los insumos necesarios para reformular la propuesta formativa de manera que contribuya a generar, en el estudiantado, un pensamiento didáctico de la historia.

¿Quiénes son los estudiantes del profesorado y cómo hemos indagado las RS y las PP?

Es claro que una pregunta simple como esta nos conduce a la imposibilidad de dar cuenta de las identidades que constituye a cada uno/a de los/as estudiantes con los/as que compartimos los espacios formativos en la Facultad de Humanidades de la UNCo. Sin embargo, con los pocos datos que hemos obtenido del cuestionario podríamos caracterizar a ambos grupos-clase en algunos aspectos que nos aportan una idea general de los mismos.

Se trata de dos grupos-clase heterogéneos tanto en su formación como en sus edades. La mayoría de los/as estudiantes de ambas sedes se encuentra entre el cuarto y quinto año de la carrera, han transitado espacios curriculares diversos (según las áreas y orientaciones historiográficas) lo que hace que su interés por alguna época o periodo histórico en particular sea más o menos importante o interesante a sus inquietudes acerca de por qué enseñarían determinados temas en sus clases.

Ambos grupos tienen trayectos diversos en cuanto a la historia que les han enseñado en la escuela secundaria. La mayoría pertenece a distintas localidades de la región y una minoría proviene de otras provincias. Varios de ellos -el 20% entre ambos grupos- han realizado otros estudios terciarios o universitarios (otros profesados, tecnicaturas, idiomas, etc.). La mayoría tiene entre 20 y 30 años de edad. Es una generación de jóvenes que han experimentado la vertiginosidad social, cultural, política y económica de la última década del pasado reciente siglo y las que han configurado esta parte del S. XXI, escenarios complejos y de fuerte impacto en las estructuras sociales y del saber.

El cuestionario se organizó en tres ejes: 1. Datos personales y de formación; 2. Sobre la asignatura; y 3. Sobre las finalidades de la didáctica de la historia. El cuestionario inicial fue trabajado en el marco de la asignatura Didáctica General y Especial de la historia con dos grupos: uno de 8 estudiantes (Bariloche) y otro de 36 estudiantes (Neuquén), de los cuales 25 eran mujeres y 19 varones. El total de los/as 44 estudiantes encuestados cursan el 4° y 5° año de la carrera del profesorado. 16 de ellos/as cursan asignaturas del 4 año y 28 estudiantes asignaturas del 5° año. El cuarto año contempla espacios de formación en las áreas de historia argentina, universal y teóricas² y el quinto año se aboca a la formación en las asignaturas denominadas pedagógicas, entre ellas -para los que eligen el trayecto del profesorado en historia- la Didáctica General y Especial³. En relación a estos datos, el 89% de los/las estudiantes se encuentra avanzado entre el cuarto y quinto año de la carrera.

Finalmente podemos decir que ambos grupos-clase se constituyen en sujetos interesados por la historia y su enseñanza. Preocupados y conscientes de las dificultades que presenta la escuela de hoy, aventuran perspectivas críticas que permitan a los/as estudiantes aprender conocimientos significativos para sus vidas. Lo que sigue son algunos puntos que hemos considerado relevantes para nuestro análisis. A los

²El área de historia argentina se cursa en el primer cuatrimestre Argentina II (1852 - 1890) y en el segundo cuatrimestre Argentina III (1890 a Nuestros días). Del área universal se cursa Mundo Actual Afro - Asiático en el segundo cuatrimestre. Mientras que de las asignaturas de formación teórica se cursan Metodológicas y Técnicas de la Investigación Histórica, Teorías Políticas y Económicas, y Teoría de la historia.

³Las otras asignaturas denominadas “pedagógicas” del quinto año son Problemas Fundamentales de la Educación, Psicología General y Evolutiva, y Práctica Docente.

efectos de este trabajo solo tomaremos el segundo eje del cuestionario, en otras oportunidades, seguramente, avanzaremos en el análisis de las finalidades de la enseñanza de la historia. Todo el análisis deviene de la sistematización del cuestionario suministrado.

La didáctica de la historia desde las RS y las PP de los/las estudiantes en formación

Como anticipáramos, lo que abordaremos en este apartado, se vincula específicamente al segundo eje del cuestionario: “Sobre la asignatura”. En el mismo formulamos preguntas que combinan respuestas abiertas y cerradas. Ellas son:

- ¿Qué es para vos la didáctica? ¿Por qué?;
- ¿Cuáles de las siguientes ciencias sociales y de la educación están más o menos relacionadas con la didáctica de la historia?; y
- ¿qué es lo que más te gustaría aprender en esta asignatura?

Para la segunda y tercer pregunta se ofrecieron una serie de opciones que debían ordenar según el grado de importancia y prioridad que le asignaban. A modo de organizar la presentación de este apartado tomamos las respuestas obtenidas de manera textual para luego, en el próximo apartado, realizar un análisis de las mismas.

En cuanto a la pregunta *¿Qué es para vos la didáctica de la historia? ¿Por qué?* reagrupamos las respuestas, de la primera pregunta, en torno a sus semejanzas a partir de las siguientes cuatro categorías que hemos creado:

a) La didáctica es una forma

En esta definición agrupamos aquellas definiciones que enfatizan en una racionalidad instrumentalista, en que se prioriza el *cómo* sobre el *qué* y con un *para qué* totalmente ausente. En esta línea, la didáctica es una manera de resolver posibles situaciones de enseñanza en términos de un saber operar en función de la utilización de algunas herramientas, recursos o materiales. Veamos algunos ejemplos:

- *“Es la forma que te enseña cómo manejarte en el aula a la hora de enseñar los contenidos históricos.”*

- *“Podría relacionarla con una herramienta para organizar y desarrollar los temas que son parte de la educación media.”*

- *“Es la manera de abordar el conocimiento de la historia para poder ejecutarlo de una forma no muy difícil de aprender y que sea interesante.”*

- *“Es una herramienta útil para la formación del docente; en cuanto a expresión y carácter dentro del espacio educativo.”*

b) La didáctica es una práctica

En este conjunto de respuestas identificamos aquellas expresiones que entienden a la didáctica como un modo de aprender a saber operar. Es decir, la didáctica se vincula al aprendizaje en la utilización de estrategias, recursos, técnicas, organización y manejo de determinadas situaciones de enseñanza. Algunos ejemplos de este planteo son:

- *“Presumo que es un instrumento que nos va a permitir desarrollar formas de enseñanza de la historia y cómo dirigirnos a un grupo de alumnos.”*

- *“Para mí la didáctica de la historia son los métodos y estrategias para organizar contenidos históricos y transmitirlos a los alumnos de manera que estos puedan aprehenderlos.”*

- *“Es poner en práctica todo lo aprendido durante el curso de la carrera a la hora de enseñar pero utilizando métodos adecuados para que el alumno pueda entender lo que se quiere enseñar, es ser prácticos a la hora de explicar determinado tema.”*

- *“Es la manera en que podríamos enseñar “la historia” en las aulas; como un método que nos facilite la tarea de educar en historia.”*

c) La didáctica es una asignatura

Incluye respuestas que entienden a la didáctica solo como un espacio curricular que forma parte del plan de estudios. Esto es, una asignatura más para el cumplimiento de su trayecto formativo inicial. Ejemplo de ello son:

- *“Creo que será la materia que me ayudará a preparar contenidos para que puedan ser transmitidos en la escuela media.”*

- *“Debería ser una materia que nos forme o enseñe a cómo debemos enseñar en el aula”*
- *“Es una materia didáctica que me permitirá formarme con herramientas conceptuales para el quehacer docente.”*
- *“Para mí la didáctica de la historia es una asignatura que me dará herramientas para poder desenvolverme en el aula como profesora de historia.”*

d) La didáctica es un modo de construcción

Aquí se incluyen las respuestas que incorporan otras dimensiones ausentes en las anteriores. Se piensa a la didáctica vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a los modos de comunicación y planificación del conocimiento histórico. Veamos algunos ejemplos:

- *“Es una práctica que me permite poder transmitir la historia teniendo en cuenta a quienes está dirigido y el contexto socio histórico.”*
- *“Una materia donde podemos adquirir herramientas teórico-metodológicos para poder generar estrategias de aprendizaje y a su vez también permitir organizar los contenidos mediante la construcción de estrategias.”*
- *“Modo de construcción del proceso enseñanza y aprendizaje, de la disciplina historia.”*
- *“Una comunicación entre profesor y alumno que facilita el aprendizaje.”*

La segunda parte de la primera pregunta: *¿Porqué?* del cuestionario implicaba que se justificara las respuestas, solo el 50% de los/las estudiantes realizó esta justificación. Los grupos de respuestas sobre este aspecto los organizamos en función de cada categorización creada. Estas justificaciones, según los/as estudiantes, son:

Para el inciso a):

- *“Porque brinda herramientas y técnicas para la enseñanza-aprendizaje”.*
- *“Con este conjunto de ideas y elementos sabría o tendría cierta noción de cómo pararme frente a una clase”.*
- *“Porque nos daría las herramientas necesarias, como un método que nos facilite la tarea de educar en historia”.*

Para el inciso b):

- *“Siempre didáctica la relaciono con pedagogía y por tal comprendo materias que te enseñan a enseñar y desempeñarte en el aula y con los alumnos”.*
- *“Porque entramos en contacto con las herramientas que permiten una mejor enseñanza de la historia”.*
- *“Con este conjunto de ideas y elementos sabría o tendría cierta noción de cómo pararme frente a una clase”.*

Para el inciso c):

- *“Es la única materia de la carrera que tiene orientación pedagógica”.*
- *“Porque en la mayoría de las materias se dan muchos contenidos pero no a cómo aplicar eso en las aulas”.*
- *“Por los contenidos que se brindan”.*

Para el inciso d):

- *“Porque no solo es necesario tener conocimiento histórico, sino saber enseñar, transmitir”.*
- *“Porque considero que un buen docente no es solamente el que sabe mucho, sino el que mejor enseña”.*
- *“Llegar al alumno de manera que me entienda y es la forma de aprovechar el tiempo”.*

En la segunda pregunta les solicitamos que identifiquen cuáles de las siguientes ciencias sociales están más o menos relacionadas con la didáctica de la historia. Dentro de esta pregunta pedimos que valoren la relación de las opciones planteadas a partir de la mayor a menor importancia que le adjudican⁴. La intención de este ejercicio tuvo como finalidad poder aproximarnos a cómo relacionan a la didáctica de la historia con otras áreas de conocimiento, que también forman parte del campo de lo social. El propósito entonces fue visibilizar cómo se piensa la didáctica de la historia en relación a esos otros campos educativos y de las ciencias sociales en particular. En el siguiente cuadro presentamos la totalidad de las respuestas obtenidas:

⁴ Siendo 1 la valoración más importante y 10 la menos importante.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1
a) Pedagogía	9		9	3	1	1	1	0	1	1	0
b) D. Filosofía	2	0	2	2	2	5			5	5	0
c) Psicología	0	1		9	6	2	6	0	1	0	0
d) Geografía	2	0	0	1	5			6	5	4	2
e) Política	2	1	1	5			4	3	3	2	2
f) D. Matemática	3	2	0	0	1	1	2	2	1	1	0
g) Sociología	2	0	0		5	6	1	4	1	1	0
h) Derecho	3	0	0	0	1	3				6	4
i) Historia	2		6	5	5	4	1	1	0	0	2
j) D. Literatura	1	0	1	1	2	3	1	4		3	1

Como se puede observar, de los datos totales, la importancia que le adjudicaron a la relación de la didáctica de la historia con otras disciplinas del campo educativo o de las ciencias sociales resulta interesante destacar, solo a modo descriptivo, los siguientes aspectos que luego analizaremos con mayor profundidad en el siguiente apartado. (Ver el remarcado en color gris del cuadro)

En primer lugar, podríamos asegurar que existe una media porcentual que vincula a la didáctica de la historia con otras disciplinas pedagógicas. Entre ellas, pedagogía y psicología. En segundo lugar, de acuerdo a los datos obtenidos, resulta llamativo que escaso porcentaje relacione a la didáctica de la historia con otras ciencias sociales (geografía, política y sociología). Más sorprendente resulta aun que menos de la mitad de los/las estudiantes la relacionen con su disciplina de referencia (historia). Y en tercer lugar, queda claramente constatado, a nuestro criterio, que no reconocen la relación de la didáctica de la historia con otras didácticas específicas (entre ellas, las didácticas de la filosofía, de la matemática y de la literatura).

Finalmente, para el caso de la tercera pregunta, *¿qué es lo que más te gustaría aprender en esta asignatura?*, se utilizó el criterio de enumerar las respuestas según un orden de prioridad (de 1 a 7). Para este caso 4 estudiantes no contestaron. Si observamos el siguiente cuadro, a grandes rasgos, podemos identificar las prioridades que los/las estudiantes demandarían en este espacio de formación.

		0	1	2	3	4	5	6
a) Un conjunto de técnicas para enseñar.		2	2			2	1	0
b) Una perspectiva sobre cómo organizar los contenidos históricos.	0	0	8	7	3	2		1
c) Una serie de estrategias para desenvolverse en el aula	2	0	9	6	4	1		0
d) El tiempo histórico		1	2	0	2		5	1
e) Cómo planificar la enseñanza		0	3	1	6	3		1
f) Cómo mantener la disciplina en el aula		3	0	1	0	2	7	
g) Otros ¿qué?								

2

Según los resultados presentados en este segundo cuadro identificamos el siguiente orden de prioridades (Ver remarcado en color gris del cuadro). En primer lugar se ubica el inciso C, en segundo y tercer lugar el inciso A, en cuarto lugar el inciso D, en quinto lugar el inciso E, y en sexto lugar el inciso F. Solo dos estudiantes incorporaron otras cuestiones que les gustaría aprender en el marco de la presente asignatura. En estos dos últimos casos, se planteó trabajar con problemáticas sociales (drogas y contención de alumnos) y establecer relaciones entre la historia y el presente.

En términos generales podríamos decir que lo que más les interesa aprender en el espacio de la didáctica de la historia es un conjunto de técnicas para enseñar y una serie de estrategias para saber desenvolverse en el aula. Consideramos que por su relevancia la planificación de la enseñanza como el aprendizaje del tiempo histórico no resultarían ser una preocupación, según las prioridades que le han asignado a estos temas/problemas.

Finalmente lo que hemos intentado mostrar, descriptivamente, es la totalidad de los datos e informaciones obtenidos en el segundo eje del cuestionario. Son datos e informaciones que consideramos muy significativos como puntos de partida si nos interesa, como formadores/as, trabajar *con* y *en* las RS y las PP de los/las estudiantes que llegan al último año de la carrera del profesorado en historia.

Análisis de las RS y las PP de los/las estudiantes sobre la Didáctica de la Historia

Como dijéramos más arriba, abordar en este espacio de formación las RS y PP de estudiantes nos involucra en la posibilidad de revisar los puntos de partida de nuestra propuesta formativa, en el espacio curricular que desarrollamos en el profesorado, con el propósito de colaborar en la asimilación de criterios e insumos para la formación de un pensamiento didáctico de la historia.

Consideramos que las RS y las PP juegan un rol importante en las trayectorias formativas que realizan los/las estudiantes del profesorado. En esta línea hemos avanzado en la lectura analítica de los resultados de un cuestionario que nos permita visualizarlas. Que nos permita reconocer las RS y PP que prevalecen sobre la didáctica de la historia y que hemos vinculado a cuatro categorizaciones posibles: a) *La didáctica es una forma*; b) *La didáctica es una práctica*; c) *La didáctica es una asignatura*; y d) *La didáctica es un modo de construcción*. Categorizaciones que hemos construido para comprender aquellas RS y PP a partir de las definiciones que el estudiantado ha dado y que remiten a diferentes aspectos de lo que consideramos una necesaria formación constructiva de un pensamiento didáctico sobre la disciplina de referencia.

Como vimos en el apartado anterior, las categorizaciones que presentamos dan cuenta de RS y PP en las que se priorizan solo algunos aspectos -sobre otros- de la disciplina didáctica, y que las definiciones planteadas por los/las estudiantes en cuestión no siempre son justificadas. Se trata de RS y PP en las que se tiende a relacionar estrechamente a la didáctica de la historia con otras disciplinas pedagógicas (como la pedagogía y la psicología) pero en las que se establece un exiguo vínculo de la didáctica con otras disciplinas sociales y un vínculo mucho menor con la historia como disciplina de referencia. En esta línea, y recuperando las prioridades que los/las estudiantes demandan de la didáctica de la historia se plantea entonces -y de manera predominante- como una disciplina que se encarga de ofrecer “una serie de estrategias para desenvolverse en el aula” y “un conjunto de técnicas para enseñar”.

Desde esta perspectiva, podríamos articular en una sola definición aquello que para nosotros es predominante en las RS y PP que los/las

estudiantes en formación sostienen sobre la didáctica de la historia: “*La didáctica de la historia es mayormente una forma y una práctica que me brinda herramientas y técnicas para saber enseñar tomando insumos de la pedagogía y de la psicología.*”

Y que estas RS y PP sobre la didáctica de la historia se impone sobre aquella otra noción menos predominante pero que sin embargo se encuentra presente entre el estudiantado: “*La didáctica de la historia es una disciplina que me brinda 'herramientas teórico-metodológicas' que, a modo de construcción y en relación al conocimiento histórico, me permita saber enseñar historia de manera intencional y planificada*”.

Ambas definiciones, nos ubican nuevamente en una suerte de confrontación de tradiciones, las cuales según Pilar Benejam (1997) en gran parte han orientado durante décadas el quehacer docente en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia: las tradiciones de corte neopositivista y tradiciones vinculadas a la perspectiva crítica en la enseñanza de la historia y que de alguna manera marcan los límites y las posibilidades de la situación descripta.

Desde un enfoque tradicional, de corte neopositivista, la didáctica de la historia daría cuenta de una perspectiva que “*se propone enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable y centra su interés en delimitar sus objetivos, acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y alcanzar con ello el aprendizaje deseado*”. (Benejam P., 1997, p. 35). Enfoque en el que el/la profesor/a es pensado como la persona que sabe y sabe hacer, que está capacitada para juzgar los resultados obtenidos de la aplicación de una metodología de enseñanza y que deja poco espacio a la creatividad y a la imprevisión.

Si lo pensamos desde una perspectiva crítica, el paradigma anterior encuentra sus límites. Esto porque “*La enseñanza, considerada desde la teoría crítica, se propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento se exprese en la actitud y acción social deseada (Hunckle, 1983), (Blyth, 1976).*” (Benejam P., 1997, p. 41). Perspectiva en la que un/a profesor/a, ya sea explícita, tácita, o incluso oculta, actúa intencionalmente e interpretan los problemas sociales y su enseñanza. Perspectiva que nos posibilita pensar no solo en la complejidad del objeto sino -y fundamentalmente- en cómo ese objeto se constituye en una síntesis de opciones de orden epistemológico y metodológico.

Las RS y las PP de los/las estudiantes encuestados manifiestan aproximaciones claras a las tradiciones mencionadas. Es claro que en las definiciones que han dado coexisten elementos de perspectivas y enfoques diversos sobre la didáctica de la historia. Entre aquellos que van de pensarla solo desde el *cómo* a aquellas implican una perspectiva más compleja. Es importante destacar que sobre las respuestas dadas no identificamos ambigüedades en relación a una posible conceptualización general y/o clásica de la didáctica de la historia y su objeto de estudio. Lo que sí es notorio en sus conceptualizaciones es la presencia de una perspectiva tradicional de pensar la didáctica de la historia. Esto es, que la didáctica te sirve como un “medio para”, con una fuerte impronta instrumentalista de la enseñanza. Lo cual marca una impronta predominantemente más cercana a la primera opción entre las tradiciones mencionadas anteriormente.

A partir del reconocimiento de estos aspectos que consideramos ilustrativos de sus RS y PP predominantes, nos han surgido algunas preocupaciones e inquietudes que nos interpelan como formadores: ¿Qué ha ofrecido el trayecto formativo disciplinar para pensar en la enseñanza de la historia?, ¿Cómo ese trayecto formativo posibilita o no la construcción de un pensamiento didáctico de la historia?, ¿Cuáles son los sentidos y experiencias que los/las estudiantes ponen en evidencia, a través de sus RS y PP, sobre la enseñanza de la historia?

Como anticipáramos más arriba, nos llama la atención el hecho de que un número importante del estudiantado en formación no vincule a la didáctica con la disciplina de referencia (historia). Evidentemente no se le ha ofrecido, en el trayecto historiográfico de su formación, oportunidades para pensar en la enseñanza de la historia. Esto se presenta como un impedimento si no se lo considera en la formación. La historia como campo de conocimiento, en el contexto de las ciencias sociales, tiene su propia especificidad. La comunidad de historiadores/as utiliza un proceso metodológico en su oficio que, con matices diferenciables, no distan mucho de los que el profesorado utiliza para construir conocimiento escolar. Nociones de temporalidad, fuentes de información, problemas, finalidades, narrativas y discursos, entre otros aspectos, entrañan modos de operar en la construcción de interpretaciones y comprensión sobre la temporalidad humana.

Por otro lado, cabe destacar que cuando el aprendizaje de la historia se presenta omnipotente claramente aparecen los límites de pensar didácticamente el objeto. Si por el contrario, promovemos un pensamiento histórico y didáctico, las posibilidades emergen como pensamiento crítico y creativo que contribuye a la generación de prácticas innovadoras en la enseñanza de la historia. Este modo de operar en la formación inicial habilita a la construcción metodológica como síntesis de opciones que empodera al profesorado en la toma de decisiones y genera buenas prácticas de enseñanza.

En su obra, Alicia Camilloni (2007) sostiene que la didáctica general no es un árbol en el que en cada rama encontramos a las didácticas específicas. Sin embargo, aunque pocas veces se dialogue entre ellas, existen puntos en común, no jerárquicos pero si recíprocos si pensamos en un campo de problemas que devienen de las prácticas de la enseñanza. En este sentido, el estudiantado encuestado, no reconoce que pueda existir esta relación entre las didácticas específicas o con algunas disciplinas del campo de las ciencias sociales y de la educación que ofrecen perspectivas, conceptos y procesos metodológicos que contribuyan a la profundización del campo específico de la didáctica de la historia.

Si tenemos en cuenta estas consideraciones, las RS y PP que tienen los/las estudiantes del profesorado sobre la didáctica de la historia - asociada fundamentalmente al *cómo enseñar*- obtura otras dimensiones del pensamiento didáctico en el que deberían formarse en relación a la enseñanza de la historia. Entre ellas, las que se incluyen en todo proceso de construcción metodológica y las que aquellos/as indefectiblemente deben incorporar en su formación inicial y luego continua.

Por ello, y llegados a este punto, nos parece relevante considerar qué significa para nosotros pensar didácticamente la historia. No disponemos de mucha literatura al respecto, o al menos que profundice sobre este desafío en la formación inicial del profesorado. Lo que sigue, son núcleos de sentidos que, a nuestro criterio, contribuyen a la promoción de pensar didácticamente la historia y que comenzamos a esbozar en otros escritos (Jara, Salto).

a).- *Pensar didácticamente la historia presupone una síntesis de opciones* de orden epistemológico (historiografía, teorías del aprendizaje,

contextos socio-culturales, tradiciones y enfoques en la enseñanza y definiciones políticas y éticas de las prácticas educativas) y de orden metodológico (modos y contextos de producción del conocimiento disciplinar y escolar, estrategias, recursos y materiales para la enseñanza y criterios para la organización de secuencias didácticas).

b).- *Pensar didácticamente la historia presupone identificar claramente las finalidades* de la enseñanza. Organizar la práctica de la enseñanza desde esta perspectiva contribuye a la selección y secuenciación de conceptos/contenidos/temas/problemas que con una mirada atenta al pasado, desde el presente, aventura futuros posibles; en la medida que ofrece oportunidad al estudiantado para construir pensamiento histórico y social que le permita intervenir activamente en la comunidad de pertenencia.

c).- *Pensar didácticamente la historia presupone identificar los contextos de la práctica y las prácticas en contextos*. Entendemos a “los contextos de las prácticas” como aquellos elementos, aspectos o fenómenos que permiten enmarcar una situación pedagógica, incorporando alguno de esos elementos de manera “aislada” desde una lectura estrictamente analítica. El reconocimiento de alguno de estos elementos puede hacer referencia al contexto institucional, social, familiar, barrial, ambiental o cultural, entre otros. Por otro lado, y no distante de lo anterior, “las prácticas en contextos” nos permiten abordar, en el campo educativo, los modos en los que recursos, estrategias, sentidos y representaciones se despliegan en el acto educativo. De esta manera, incorporamos al análisis de las prácticas el reconocimiento de algunas de estas dimensiones de los contextos que la originan, permitiendo abordar los límites y posibilidades que de ellas se desprenden.

Reflexiones finales para seguir pensando en la potencialidad de las RS y PP del estudiantado en la formación de profesores/as en historia.

La pretensión de este trabajo fue la de compartir una experiencia formativa que a nuestro entender contribuye a pensar la formación del profesorado en historia en contextos. Pensamos que si la enseñanza de la historia tiene como finalidad, entre otras, contribuir a la generación de un pensamiento histórico, la formación de unas ciudadanías democráticas que puedan intervenir en la construcción de futuros posibles; entonces deberíamos pensar en qué conocimientos son los relevantes para arribar a tal ambición.

Por otro lado entendemos que abordar la formación de futuros/as profesores/as, trabajando *con y en* las RS y PP del estudiantado, en las que recuperamos perspectivas, sentidos y subjetividades se constituye en una práctica potente para desnaturalizar y problematizar tradiciones y enfoques cristalizados que poco aportan a la práctica de la enseñanza innovadora. En este caso consideramos que el cuestionario es un buen dispositivo didáctico que habilita a una reflexión más fluida de la relación teoría-práctica.

Finalmente, entendemos que promover un pensamiento didáctico de la historia implica abordar en profundidad las finalidades de la enseñanza, como punto de partida para la construcción metodológica en la clase. En el marco de estos desafíos y delimitación de algunos aportes pensamos en la posibilidad de seguir contribuyendo, desde la formación inicial, a la construcción de un pensamiento didáctico de la historia. El cual demanda -según consideramos- un reconocimiento de algunos de los núcleos de sentidos y significados que interpelan de manera permanente nuestras prácticas formativas y educativas de la historia.

Bibliografía:

AUDIGIER, F. (1993). Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et formation des enseignants 1. En Montero Mesa, L. y Ves Jeremías J. M: (eds): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Tomo I. Santiago de Compostela: Tórculo Editions.

BENEJAM, Pilar. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En Benejam P. y Pagés J. (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*". Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria. ICE-Universitat de Barcelona: Horsori Editorial.

BENEJAM, Pilar. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, marzo, Barcelona.

CAMILLONI, Alicia. (2007). *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs. As.: Ed. Kapelusz.

JARA, Miguel A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. En *Revista Enseñanza de las*

Ciencias Sociales. N° 11, Año 2012. España: Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.

JARA, Miguel A. y CERDA María C. (comp). (2016). *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la Independencia*. Córdoba: Ed. Pueblo de la Toma.

JARA, Miguel A. y SALTO Víctor A. (2015). Los dispositivos multidigitales en la clase de historia, En: *Revista Novedades Educativa*. Año 27, N° 297, septiembre. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, Pág. 58 a 61.

JODELET, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social I*. Barcelona: Paidós.

MOSCOVICI, S. (1979). La representación social, un concepto perdido. En Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul.

PAGÉS, Joan. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AAVV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. 49-86.

PAGÉS, Joan. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?. *Investigación en la Escuela* n° 28.

Los actos patrios en la escuela secundaria y la construcción de identidades¹

Sergio Carnevale²

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar un conjunto de actos escolares con el fin de explorar como se conjuga hoy el clásico propósito de formar identidades y ciudadanías. Si durante aproximadamente cien años los actos escolares transmitieron una identidad nacional patriótica, la inquietud hoy es observar en qué medida esos mismos rituales albergan otros elementos identitarios que aluden a diversas dimensiones (como la identidad bonaerense y la latinoamericana) y otros valores (como la defensa de la democracia, el respeto por los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, la participación ciudadana) así como explorar si se entranan nuevas lecturas e interpretaciones, sobre una identidad⁸¹ nacional heterogénea, experiencial y situacional.

El trabajo mostrará indicios de los cambios ocurridos en el formato acto escolar, como también en el contenido de los discursos que en ellos se brindan y en los nuevos sentidos que parecen tener para la vida escolar.

Palabras Claves:

Actos escolares, Identidad nacional, Otras identidades.

Abstract

The purpose of this work is to analyze a group of recital school

¹ El presente artículo constituye un avance de la investigación que realizo para mi tesis de la Maestría en Historia Contemporánea que cursé en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

² Investigador Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Asistente Principal en la Materia Residencia II para el Profesorado en Historia. IDH-UNGS..

celebrations to explore how it is linked the classic way to create identity and citizenship. For almost a hundred years the recital school celebration transmitted a patriotic national identity, the concern today is to observe in which level those celebrations host other identity elements that impacts different dimensions (like Buenos Aires province, or Latin-American identity) and other values (such as supporting democracy, the human rights respect, environmental damage) as well as to explore if they involve new analysis and interpretation over the national heterogeneity, experience and situation.

The work will show premises of the changes occur in the recital school celebrations as well as the content that the speeches deliver and the new sense that seem to show in school life.

Key words:

School recitals, national identity, other identities.

Introducción

Los actos patrios fueron incorporados al sistema educativo a fines del siglo XIX como parte del dispositivo de consolidación del Estado Nacional y desde esa época se realizan de manera ininterrumpida en las escuelas, por lo que se los considera como uno de los rituales escolares.

Ante la perdurabilidad de los actos patrios a lo largo de más de cien años surge como inquietud observarlos y analizarlos para explorar cómo se conjuga hoy el clásico propósito de formar identidades y ciudadanías.

Si durante más de cien años los actos escolares tuvieron como principales objetivos la formación de la identidad nacional y exaltar el patriotismo (Amuchástegui, 2000), la inquietud hoy es observar en qué medida esos mismos rituales albergan otros elementos identitarios que aluden a diversas dimensiones (como la identidad bonaerense y la latinoamericana) y otros valores, (como la defensa de la democracia, el respeto por los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la participación ciudadana) así como explorar si se entranan nuevas lecturas e interpretaciones sobre una identidad nacional heterogénea, experiencial y situacional.

La inquietud que guía este trabajo es conocer si los actos patrios que se desarrollan en las escuelas secundarias aun tienen como principal objetivo la construcción de la identidad nacional en los estudiantes y ver cómo dialoga esa identidad nacional tradicional con las nuevas lecturas e

interpretaciones que se elaboraron en las Ciencias Sociales. Además interesa indagar si los actos patrios ofrecen la posibilidad de construir o de manifestar otras identidades diferentes a la del ser nacional.

Una de las ideas en las que se basa esta investigación es pensar a la escuela como un espacio de producción de sentidos y significados, lo que algunos investigadores denominan cultura escolar, entendida como un conjunto de normas, saberes, comportamientos y prácticas, como modos de pensar y de obrar (Viñao, 2002).

Los significados que se construyen en relación a los símbolos tienen un carácter histórico, “los símbolos se crean y se transforman en una trama social (en un tejido de relaciones sociales) que se expresan en lenguajes y prácticas relacionadas y por consiguiente, sus sentidos no son nunca fijos” (Carli, Lezcano, Karol, Amuchástegui, 1999: 113). Esto lleva a pensar que en las escuelas, que resignifican el currículum y los contenidos que se deben enseñar y transmitir (Rockwell, 2009), también se pueden construir nuevos sentidos para las fechas patrias y los actos escolares que las conmemoran.

Esta investigación, al igual que las etnográficas, trabaja sobre la cotidianeidad escolar para explicar el sentido de lo que ocurre en las instituciones educativas. En este tipo de investigaciones se observa cómo los diversos actores que conforman la vida en las escuelas leen, interpretan y resignifican las normativas, las leyes y los diseños curriculares y actúan en consecuencia. En este marco etnográfico se trabajó sobre los actos escolares para intentar entender qué sentido tiene esta experiencia escolar (Rockwell, 2009).

El presente trabajo es de carácter cualitativo, por lo tanto dadas las limitaciones de la muestra, que no pretende ser representativa, sus resultados y conclusiones no pueden ser generalizables, lo que se busca es problematizar una situación y analizar un número de casos limitado, para generar algunas aproximaciones al objeto de estudio que aporten información y reflexión a un posterior análisis más profundo y abarcativo sobre el tema.

Las efemérides y los actos escolares en la escuela secundaria

Desde su incorporación al sistema educativo los actos escolares tuvieron como finalidad conmemorar hechos relevantes de la historia argentina y rendir homenaje a los personajes del panteón oficial, para promover y reforzar en los estudiantes la identidad nacional y también para

transmitir los valores que supuestamente caracterizaban a la denominada cultura nacional. “A la escuela se le asignó el imperativo de trabajar la identidad nacional, de crear nuevos argentinos, patriotas y respetuosos del orden nuevo” (Finocchio, p. 51 en Siede, 2010). Según Carretero está función originaria de los actos escolares, vinculada con el culto a la nación, el desarrollo de la lealtad y el patriotismo a través de una simbología y mediante la instauración de un calendario oficial de efemérides, se prolongó durante todo el siglo XX (Carrertero, 2004).

La importancia que tienen las fechas patrias para el Estado queda claramente de manifiesto en el hecho que para varias de las fechas del calendario escolar es obligatoria la realización del correspondiente acto, en todos los niveles del sistema educativo.

A pesar de la obligatoriedad y de la perdurabilidad, los actos escolares no permanecen iguales. El pasado es releído y resignificado permanentemente y en este proceso surgen nuevas interpretaciones y valoraciones que se ponen de manifiesto en la creación de nuevas efemérides y en la resignificación de las ya existentes. Esto se observa con la incorporación de dos efemérides al calendario, el 24 de marzo, instaurado como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en la que se conmemora el golpe de estado que dio inicio a la última dictadura que hubo en la Argentina, y la efeméride referida a la guerra de Malvinas, que establece el 2 de Abril como el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas.

El concepto de identidad nacional

En el campo de las Ciencias Sociales fue aceptada casi sin ningún tipo de crítica la idea que lo nacional era algo construido, una invención de las elites según Hobsbawn (2002: 8), o una imaginación de las comunidades de acuerdo a los postulados de Anderson (1993: 23).

Para el caso argentino los investigadores consideraron que la identidad nacional se construyó mediante complejos procesos sociales que incluyeron la consolidación del Estado Nacional, de instituciones, de leyes y el acceso a beneficios ciudadanos. En este proceso el sistema educativo fue muy importante porque contribuyó a la conformación y transmisión de un conjunto de imágenes sobre la Argentina como un crisol de razas y como una población homogénea. A partir de estas premisas se terminó por constituir una imagen de la Argentina como un país europeo, con una población homogénea, con marcadas diferencias con sus vecinos, que

tenían poblaciones indígenas y negras.

En contraste con estas teorías los antropólogos piensan que no se puede definir la identidad de un grupo humano como objetiva y estática, más bien la conciben como parte de un proceso relacional, como una construcción que se desarrolla en determinadas condiciones históricas. Por lo tanto a ningún grupo de personas se lo puede definir como étnico, nacional o racial. La identidad está relacionada a los modos en los que un grupo se vincula con los otros, en un determinado contexto histórico (Grimson, 2000: 34).

En la Argentina los antropólogos Alejandro Grimson (2013) y Pablo Seman (2009) piensan a la identidad desde una perspectiva experiencialista, que concibe a la nación como algo que existe en sí mismo y que se vincula con la experiencia. Para Grimson lo nacional es un sentimiento de pertenencia a una comunidad cuyas características son definidas desde relaciones de poder. Este autor sostiene que no existe una esencia nacional, una forma pura de la nacionalidad sino que hay diversas formas de experimentar la identidad nacional por parte de una población heterogénea (2013). Por lo tanto lo nacional no se puede reducir simplemente a una serie de símbolos, o a una determinada ideología que excluya a las demás.

En la actualidad la identidad está sufriendo transformaciones que incluyen nuevas formas de mixtura posmodernas, una especie de hibridación cultural en la que surgen nuevas identidades vinculadas con las características del presente y en las que el discurso histórico queda en segundo plano. Pareciera que el pasado, como fuente legitimadora, hubiera perdido peso y por lo tanto la historia dejó de ser un discurso legitimador hegemónico para la construcción de la identidad nacional. En este marco los símbolos que representaban la identidad nacional también pierden sentido y son reemplazados por otros nuevos, que dan lugar a la diversidad en la reconstrucción de nuevas identidades (Martell, 2011).

De acuerdo con la idea expresada en el párrafo anterior, es posible pensar que los contenidos que apuntaban a la integración colectiva, en los que se basaban los mitos identitarios como la patria, o la figura de los próceres, se debilitaron y sufrieron cambios. A pesar de ello es cierto que los mitos no han desaparecido, esto se pudo observar en las celebraciones del bicentenario y también en la cultura escolar, ya sea en la enseñanza de la historia como en los actos escolares (Finocchio & Romero, 2011).

En base a estas características es interesante observar qué sucede en los actos escolares con la identidad nacional tradicional y con las nuevas

las nuevas características culturales, espacio para su manifestación, o si las a fines del siglo XIX, en busca de la

que se tomaron en cuenta para analizar los discursos leídos por profesores y escolares observados, realizados en Miguel, durante 2013 y 2014.

correspondiente a la Revolución de 13, en una escuela de gestión pública en Miguel, en adelante escuela A, fue a patria. En él se hizo referencia a los obreros de la libertad y el progreso,

se refirió al presente y señaló que la "nutridos, los enfermos y los ancianos"³, compromiso ciudadano, a participar años de los políticos que gobiernan. de la heroicidad debe estar en los actos

alumna se hizo una fuerte crítica a los base dirigente y se pidió que tomaran o, que al parecer poseían virtudes que nen.

se observado el 24 de mayo de 2013, en una escuela de gestión privada, laica, San Miguel, en adelante escuela B. El n de las nuevas tecnologías y por el dades. Se proyectó un video titulado "latinoamericanos" que funcionó como s de la emancipación en América del cusión, con la intención de convocar a a discernir si la herencia recibida aún

El video funcionó como disparador para trabajar sobre el tema de la participación ciudadana de los jóvenes y para reflexionar sobre la relación de las nuevas generaciones con la participación política y ciudadana. Se comparó la participación popular en la Revolución de Mayo con la participación popular en la actualidad, con la intención de promover que los jóvenes participen de la vida política del país.

Luego se presentaron trabajos realizados por estudiantes de diversos cursos sobre la participación de los jóvenes en la resolución problemas vinculados con su presente. Para ello se proyectó un power point y varios videos documentales realizados por los estudiantes en el marco de la materia Construcción de la Ciudadanía.

El acto apuntó a generar la participación ciudadana en la actualidad, para resaltar de qué manera los vecinos y los ciudadanos de hoy participan en la resolución de los problemas que afectan a su comunidad. Las glosas de este acto estuvieron orientadas a fomentar la participación ciudadana de las nuevas generaciones para que cuestionen el orden establecido y logren cambios, como por ejemplo en el cuidado del medio ambiente. También se señaló que los jóvenes pueden revolucionarse y “construir un continente que albergue, potencie la diversidad, la justicia y la solidaridad⁵.”

Finalmente hubo unas palabras de cierre en las que se invitó a los alumnos a realizar una revolución interna, para luego hacer una revolución en la sociedad.

A continuación se presentará el acto observado en una escuela privada confesional, en adelante será denominada como C. Las glosas leídas se refirieron a que la Revolución de Mayo dio origen a la formación del primer gobierno patrio. Pareciera que el hecho de haber roto los vínculos de dependencia política con la metrópoli implicó el espontáneo surgimiento del país, que fue el producto de un acto revolucionario y no de un proceso de construcción colectiva, que demandó tiempo y enfrentamientos.

Al cantar el himno se hizo referencia a la nacionalidad, a que esta canción reafirma nuestra identidad como argentinos.

Uno de los discursos leídos estuvo a cargo de un profesor quien señaló que la revolución fue protagonizada por criollos y españoles que tomaron el poder en Bs. As., en 1810, e indicó que tenían un espíritu independiente y democrático. También dijo que el país se planteó dejar de ser colonia y formar una nación bajo la guía de figuras ilustres con grandes

⁵ Observación acto escolar.

cuales.

Acá aparece la democracia asociada a la Revolución de Mayo, aunque es más un valor de la actualidad que un motivo por el cual se desarrolló la Revolución en 1810.

En ese mismo discurso el profesor también señaló que se estaba festejando el cumpleaños de la patria y finalmente dijo que hoy existe un deber protagónico en la historia del país y que es una responsabilidad recoger la herencia de estos grandes patriotas.

En el acto por el 25 de Mayo desarrollado en una escuela pública, ubicada en el centro del partido de San Miguel, de las más antiguas y tradicionales de la zona, a la cual se denominará escuela D, las glosas fueron una parte muy interesante de lo que se dijo. En ellas se hizo referencia a que el camino iniciado en 1810 continúa hasta hoy y que la Revolución de Mayo representa parte de las esperanzas, de las convicciones de cada argentino que cree, sueña y trabaja por una nación equitativa, solidaria, integrada y democrática. En esta parte de las glosas se puso en diálogo al pasado con el presente y se señalaron las inquietudes de hoy, los sueños y anhelos del presente, como una continuidad del proceso iniciado en mayo de 1810. También se reafirmaron valores como la solidaridad, la equidad y la democracia que están relacionados con el país que la sociedad desea para el presente y para el futuro.

En este acto escolar la bandera nacional fue señalada como un símbolo muy importante que sintetiza y condensa sentimientos muy fuertes, al respecto en las glosas se dijo que “la bandera representa lo que nuestros héroes nos dejaron y hoy significa la patria que nosotros queremos⁶.”

En una parte de las glosas se dijo: “Es necesario acercarnos a nuestra historia, para quererla y para reconquistarla. Para disfrutar de tan maravillosa herencia, la historia es de todos por derecho natural⁷.” Es interesante ver como se resaltó la importancia del pasado, que el hecho de conocer la historia tiene algún valor, aunque no quedó claro, a través de estas palabras, cuál es ese valor, o por qué es importante conocer la historia y querer el pasado.

En el discurso que leyó una profesora se refirió a la Revolución de Mayo como uno de los acontecimientos más importantes de la historia argentina. Dijo que “había una nación que quería emerger, patear el tablero⁸”. También dijo que la Revolución de Mayo fue un sello de

⁶Observación acto escolar.

⁷Observación acto escolar.

⁸Observación acto escolar.

grandeza de hombres y mujeres que dejaron de lado sus intereses personales y dedicaron el tiempo necesario para la apertura democrática e independiente, para que generaciones futuras puedan disfrutar de una nación libre y soberana.

En otra parte del discurso la profesora dijo que este país fue testigo de luchas y antinomias políticas que lo dividieron, que la mayoría de las veces fueron de corte partidario y que así se esfumaron los verdaderos objetivos que debieron establecer un país que, basado en sólidos principios democráticos, desarrollara todo su potencial en las claras oportunidades que le brindó la historia y también el presente.

Para el cierre del acto la directora de la escuela dirigió unas palabras en las que planteó la inquietud acerca del significado que puede tener para los jóvenes de hoy un acto en el que se conmemora un hecho que sucedió hace 204 años. Al respecto dijo que es posible que les resulte ajeno, que no les despierte interés. También se refirió a la elección de delegados de los cursos y de los profesores tutores, que se hizo en la escuela esa semana y lo vinculó con la Revolución de Mayo al señalar que eso también es hacer patria, porque el país se construye colectivamente cada día.

El próximo acto escolar sobre el 25 de mayo fue observado en una escuela pública de la localidad de San Miguel, en una zona periférica del distrito, de aquí en adelante a esta escuela se la llamará E.

En las glosas de este acto se dijo que en la Revolución de Mayo se formó el primer gobierno patrio y que hubo participación de hombres y mujeres en el cabildo. También se refirieron a una fiesta por la salida de Cisneros y a que el pueblo argentino sea un símbolo de nación libre democrática, justa y generosa.

En el discurso leído por un profesor se hizo referencia a la construcción de la Argentina, que en ese momento no se llamaba así y también se señaló que los líderes de aquel entonces sabían qué hacer. Es interesante contrastar esta idea del proceso histórico, expresada en el concepto de construcción, con la manifestada en las glosas acerca del nacimiento del primer gobierno patrio.

En otra parte de su discurso el profesor señaló que hoy los intereses mezquinos y el afán de lucro amenazan con dividir nuevamente a los argentinos y que “tal vez sea bueno mirar atrás, hacia los ideales de mayo: república, honestidad en la gestión pública, gobierno de y para el pueblo, educación libre gratuita y de calidad para todos, hoy más que nunca la revolución continua.”⁹

⁹ Observación acto escolar.

En el discurso leído por un estudiante se estableció una relación directa entre el pasado y el presente al señalar que gracias a la Revolución de Mayo hoy somos libres. Además se relacionó esa libertad con aspectos de la vida cotidiana, como poder elegir de qué equipo de fútbol ser hincha, y con problemas que afectan a la sociedad en la actualidad como la contaminación del aire, o el trabajo. Aquí se puede apreciar el intento de encontrarle un sentido a la efeméride al buscarle una relación con la vida cotidiana de los jóvenes.

El siguiente acto escolar observado, que corresponde a la efeméride del 9 de Julio, también se realizó en la denominada escuela E. En la introducción hubo referencias a la independencia personal y se vinculó esa situación con la vida cotidiana de cada persona.

En el discurso leído por una profesora se hizo referencia al pasado, se contó la gesta de 1816 y también se refirió a la libertad como concepto. En esta ocasión se relacionó la independencia de la Argentina con el concepto de libertad.

Además en este discurso se relacionó el pasado con el presente y al respecto se dijo que “hoy” está en nuestras manos el poder para cambiar la realidad, hay que recordar para entender el presente y no cometer errores. Además dijo que “debemos generar conciencia como país, fortalecer la identidad nacional, amar y respetar los símbolos patrios, preservar nuestra cultura y costumbres, sentirnos argentinos, valores que nos legaron los antepasados para conservar la independencia”¹⁰.

Luego del discurso de la profesora un estudiante leyó una poesía en la que se refirió al Congreso de Tucumán y a la declaración de la independencia.

El acto continuó con el discurso de una estudiante que se refirió a la declaración de la independencia en 1816, y señaló que en la actualidad hay que mantenerla, en el presente hay que construir una nueva nación día a día y pensar en un futuro próspero.

Para terminar se proyectó un video educativo de Samba, producido por el Canal Encuentro, (video educativo para niños) que resaltaba las ideas de independencia, libertad y unidad nacional.

El siguiente acto, que también se refiere a la conmemoración del día de la independencia, fue realizado en la escuela denominada B. Comenzó con una larga glosa referida a los hechos ocurridos en 1816, en el denominado Congreso de Tucumán. A continuación un estudiante de 6° año leyó un discurso en el que señaló que “Todos sabemos que la patria

¹⁰ Observación acto escolar.

nació con los acontecimientos sucedidos en 1810 y es indudable que el nueve de julio es una consecuencia heroica de los hombres de Mayo, que se irguieron sobre la historia con real determinación de libertad.¹¹”

También señaló que, como ciudadanos herederos de tal hazaña, hay que realizar acciones que reafirmen los principios allí propuestos, colaborando para mantener la identidad ante los demás pueblos del mundo. Dijo que esa identidad es de todos y es la que permite actuar libres, con responsabilidades diferentes, pero profundas, e igualmente importantes, para que el país siga creciendo. Sostuvo que hacer patria es ejercer la libertad como un derecho conquistado con enorme esfuerzo, con conciencia y responsabilidad, volcada en cada una de nuestras obras¹².

Al hacer referencia a la libertad señaló que es convivir, decidir, elegir. Libertad es amar, comprender y luchar para que todos tengamos oportunidad¹³

Para finalizar sostuvo que “en este 187 ° aniversario de la Declaración de la Independencia, hagamos con nuestro estudio diario, nuestro compromiso, nuestra solidaridad activa por el otro y con los otros, con la participación en las elecciones que se avecinan en agosto y octubre, que la libertad, la solidaridad, la democracia y la igualdad sean metas a las que cada día aspiremos a cumplir.¹⁴”

Luego se le entregaron diplomas y presentes a los ganadores de los concursos literario y fotográfico que se desarrollaron con estudiantes de toda la escuela, para celebrar los 30 años de democracia.

El acto continuó con la actuación de los estudiantes de 6° año que en primer lugar, acompañados de guitarra y bombo, cantaron “En el país de la libertad” de León Gieco y luego bailaron un gato. Para presentar la canción se leyó una frase del poeta cubano José Martí, “Por primera vez me parece buena una cadena para atar, dentro de un cerco mismo, a todos los pueblos de mi América¹⁵.”

En el cierre del acto la directora dijo unas palabras en las que citó a Félix Luna y señaló que la declaración de la independencia fue un acto de coraje, en el peor momento de la emancipación americana. Sostuvo que en ese momento crítico los argentinos decidimos declararnos independientes¹⁶.

En este acto se puso en diálogo al pasado con el presente, se resaltaron valores del presente a partir de recordar los hechos históricos. También se puede apreciar una referencia a la identidad continental, porque se habló de la emancipación americana, y se leyó un pequeño texto

^{10,11,12,13,14,15,16} Observación acto escolar.

del poeta cubano José Martí, que es una referencia muy importante sobre el tema. En esta oportunidad parece haber una mirada que incluye a la historia argentina en un proceso más amplio.

Conclusiones

Desde lo formal los actos escolares observados tuvieron algunas características en común como ser la presencia de la bandera de ceremonias, el himno nacional y la lectura de discursos por parte de docentes y de estudiantes. En relación a la bandera de ceremonias y al himno nacional, son símbolos que tradicionalmente condensaron la identidad nacional y a partir de los actos observados parece que lo siguen haciendo, que conservan el valor de identificar a los argentinos.

Es interesante señalar que en algunos discursos, como el de la escuela A, al referirse a los protagonistas de los hechos históricos ocurridos en mayo de 1810 se los designó como patriotas, sin hacer ninguna aclaración acerca del sentido del concepto. Pareciera que el significado que tiene el patriotismo en la actualidad fue el mismo que tuvo en 1810. Además parece que se da por sobreentendido que en mayo de 1810 todos tenían la misma intención, la de fundar una patria, lo cual remite a las ideas de unidad y de homogeneidad.

En la mayoría de los actos analizados se puso de manifiesto la relación entre el pasado y el presente, los discursos y las glosas hicieron referencia a los hechos históricos y se los relacionó con hechos de la actualidad, con características y problemas por los que atraviesa la sociedad contemporánea. Tal es el caso de la escuela B, en la que en el acto se proyectaron videos vinculados con el cuidado del medioambiente, el reciclado de la basura y con otros temas que afectan a los alumnos y a sus familias.

Esta situación también se puede apreciar en uno de los discursos que se dieron en el acto realizado en la escuela E, en el que se asoció a la Revolución de Mayo con la democracia y con otros valores, como la libertad y la justicia, que son importantes para la sociedad actual.

Una situación similar se registró esto en la escuela D, cuando la directora hizo un análisis de lo que la Revolución de Mayo puede representar para los estudiantes y luego intentó relacionarla con sus vidas, al señalar que la participación en los asuntos de la escuela, que es lo que tienen a su alcance, es muy importante. Esta situación remite al objetivo escolar de formar ciudadanos, que los estudiantes se comprometan con la

realidad que les toca vivir.

En los actos escolares se estableció una relación entre el pasado y el presente y en varias oportunidades se colocó al pasado como un ejemplo a seguir, como una historia terapéutica a la cual hay que recurrir para resolver los problemas de la actualidad (Seman, 2009).

Aquí se aprecia que los problemas que afectan a la sociedad en la actualidad fueron incorporados a los discursos, a las celebraciones, porque son de interés y forman parte del contexto en el que se inscriben las celebraciones de las efemérides. Además si los relatos que aparecen en los actos escolares están atravesados por los problemas del presente, esto permite pensar que la escuela estaría procesando lo que ocurre en la sociedad y que sus problemas, inquietudes e intereses se ponen de manifiesto a través de los discursos, las glosas y los comentarios que circulan en los actos escolares.

Estas características permiten pensar que estos actos no estuvieron vinculados únicamente a la tradicional intención de afianzar la identidad nacional y lograr la cohesión y el orden social (Amuchástegui, 1999, Olorón, 2000, Bertoni, 2001), sino que al poner en diálogo al pasado con el presente se buscó pensar en los problemas actuales y en generar en los estudiantes la una actitud de responsabilidad y participación en su resolución, como así también que desnaturalicen las características de la sociedad y piensen que las cosas pueden cambiar, tal como se pudo apreciar en el acto desarrollado en la escuela B.

El formar ciudadanos también parece ser uno de los objetivos de los actos escolares en la actualidad. Esta característica se la puede apreciar en el acto desarrollado en la escuela A, en esa oportunidad una docente leyó un discurso en el que invitó a los estudiantes a asumir el compromiso ciudadano, a participar políticamente y no dejar todo en manos de los políticos. También se lo puede observar en el acto desarrollado en la escuela C, en el que la directora resaltó el valor de la participación en las situaciones cotidianas que ocurren en la escuela, que para ella tienen tanta importancia como lo ocurrido en mayo de 1810. A partir de la efeméride en la que se recuerda la participación del pueblo en la gesta de mayo se promueve la participación de los jóvenes en los asuntos de la escuela, que requieren de su compromiso e interés.

En este caso no se hizo referencia a una identidad político-partidaria pero sí a una identidad política, que tiene como objetivo la formación de un ciudadano, que participe de la vida política de su escuela y también en la de su sociedad.

En relación a la construcción de una identidad ciudadana y a la participación política de los jóvenes también se observó que los valores del presente, como la libertad, la democracia, la justicia, el trabajo y la solidaridad, se mezclaron con los valores del pasado. En los discursos leídos en los actos desarrollados en las escuelas D y E se pudo apreciar que esos valores eran adjudicados a los próceres de mayo, como si la democracia, la justicia y el trabajo hubieran sido intereses que movieron a los revolucionarios de 1810. Esto se podría relacionar con la intención de formar ciudadanos comprometidos con la democracia, tomada como un valor que hay que transmitir y defender.

Desde esta perspectiva se podría pensar a los actos escolares como instancias en las que se intentaría construir una identidad de ciudadano democrático, del cual se espera que se comprometa con el respeto y el mantenimiento de ese sistema.

Esta situación no coincide con lo que plantea Perla Zelmanovich, que señala que la falta de sentido y la desconexión que los actos escolares tienen con el presente se debe a que se convirtieron en rituales que se repiten, sin que nadie esté convencido de lo que significan en la actualidad (1997). De acuerdo a las características señaladas los actos escolares guardan relación con la actualidad, ya que los problemas, las inquietudes y los intereses de la sociedad se ponen de manifiesto en los discursos.

Aquí se puede observar una ruptura con la finalidad que tuvieron los actos escolares a lo largo de casi todo el siglo XX y también con el mensaje que se transmitía a través de ellos. Si bien, tal como lo sostienen Eliezer y Carretero, los actos escolares siguen teniendo como finalidad la formación y transmisión de la identidad nacional (Eliezer, 2006; Carretero, 2006), ese objetivo parece no ser el único y es posible que conviva con otros de diferente orden.

En la actualidad los mensajes que se dan en los actos escolares no estarían vinculados únicamente con la construcción de la identidad nacional, parece que además apuntan a la formación de un ciudadano informado y comprometido con la resolución de los problemas de la sociedad en la que vive, además de contribuir a la ya señalada, formación de la identidad ciudadana y democrática.

Otro punto que también se podría tomar como una ruptura con respecto a los actos tradicionales fue observado en el acto desarrollado en la escuela B. En las glosas se hizo referencia a construir un continente que albergue y potencia la diversidad. Si bien no se hizo referencia al contenido de dicha diversidad, por las características del acto se la puede asociar con

la definición de identidad cultural a la que se refiere Grimson, basada, entre otras cosas, en la heterogeneidad. Si bien se refiere a una identidad supranacional, continental, es interesante la referencia a una concepción de identidad distinta a la tradicional, basada en la uniformidad y en lo homogéneo (2013).

Esta situación también se pudo observar en el acto desarrollado en la escuela E, en el que se hizo referencia a una identidad continental cuando se leyó un pequeño texto del poeta cubano José Martí. Es posible pensar que en estos actos se puso de manifiesto una mirada que incluye a la historia argentina en un proceso continental más amplio.

Las situaciones observadas quizás permitan pensar que en las escuelas circulan diversos conceptos de identidad, o que se la procesa en distintos niveles, el nacional y el continental.

Otro aspecto a destacar de los actos analizados es que si bien se conmemoró, como tradicionalmente ocurre en las escuelas, un aniversario más de diversas fechas patrias, más allá de la tradición que implica la realización de un acto escolar, se observaron cambios y modificaciones en los discursos, los soportes y la participación de los estudiantes, que marcan una diferencia con los actos tradicionales. En varios de los actos, como por ejemplo el de la escuela B, se pudo observar la incorporación de las nuevas tecnologías para proyectar videos, power point, o escuchar música.

En el caso del acto del 25 de mayo desarrollado en la escuela B, también se puede apreciar una particularidad dada por el hecho que los videos que se proyectaron fueron realizados por los estudiantes en el marco de un trabajo práctico para la materia Construcción de la Ciudadanía. Aquí se aprecia un cambio en el tipo de participación de los estudiantes, en el tipo de actividad desarrollada y también en el tratamiento del contenido del acto, que no se circunscribe únicamente a preparar algo para conmemorar la efeméride, sino que además forma parte de lo trabajado en clases, para el desarrollo de un espacio curricular.

También se pueden apreciar diversos relatos sobre el 25 de Mayo. Por una parte está presente la visión que señala que la nación existía antes que el estado y que apareció de repente a partir de la Revolución de Mayo y no como el producto de un proceso. Esto fue observado en los actos de las escuelas A, C y E, en los que se apreció una historia sin dicotomías, que no problematiza los hechos históricos y en la que el conflicto está ausente.

Pero también aparece un discurso que se refiere a la Argentina como el producto de un proceso, de una construcción larga y compleja en la que hubo disputas y desacuerdos producidos, por las diversas opiniones y

proyectos de país y que aún no ha terminado. En este proceso se presenta a la sociedad actual como heredera de la tarea de construir un estado mejor, tal como fue expresado en los discursos de las escuelas B y D, que apuntan a la reflexión y que muestran al pasado tan lleno de dificultades y de contradicciones como el presente.

Ante la diversidad de relatos sobre la historia lo que parece estar más presente es la idea de un pasado modélico, que transmite la idea que antes no había divisiones como las que hay en el presente y por lo tanto habría que volver a mirarlo para recuperar sus valores. Aquí aparece la idea de un pasado de grandeza que se ha perdido (Semán, 2009).

Esta mirada sobre la historia, a la que podríamos considerar tradicional, coincide con el hecho que en varios de los actos escolares observados se presentó a los protagonistas de la historia desde una mirada que los idealiza, poco crítica, que no analiza lo ocurrido sino que lo cuenta como una hazaña llevada adelante por hombres intachables. Pareciera que los hombres del pasado no son pensados como hombres comunes sino como héroes, con virtudes que las personas del presente no poseen y por lo tanto habría que tomarlos como modelos, e imitarlos en sus virtudes.

Un aspecto importante a tomar en cuenta es que en los actos escolares se valorizó el pasado, se dijo que conocer la historia tiene importancia y aunque no se señaló concretamente cuál es ese valor, o por qué es importante, pareciera que en el pasado, en el conocimiento de la historia, se juega algo de la identidad, del ser argentino y por lo tanto es importante conocerlo.

Si bien hay un tipo de relato sobre el pasado y sobre la interpretación de lo ocurrido que se repite más que otro, la existencia de ambos permite pensar en que no hay una única mirada, que conviven diversas interpretaciones que dan cuenta de la heterogeneidad de lo que ocurre en las escuelas.

A partir del análisis de los actos escolares observados es posible señalar que la idea de transmitir la unidad y la identidad nacional, tal como tradicionalmente se hizo, aun sigue vigente, pero esta intención convive con otro tipo de relato en el que aparecen otros mensajes. Pareciera que hay otros objetivos, como el de la construcción de una identidad vinculada con la ciudadanía, la participación política y la defensa de la democracia.

A partir de la presencia de diversos relatos e intencionalidad en los actos escolares de la actualidad es posible sostener que no solo no hay una mirada hegemónica excluyente, sino que la diversidad convive dentro del sistema educativo y hasta en una misma escuela.

Parece que en la actualidad en las escuelas se busca resignificar el pasado, encontrarle un nuevo sentido a las efemérides (Finocchio, 2010), al buscarle una relación con característica del presente, con la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido se observa que la escuela recibe en su seno las características de la sociedad y que en los actos escolares se genera el espacio para que esas características, inquietudes e intereses se pongan de manifiesto.

Parece que en las escuelas, tal como lo propone Hassoun cuando se refiere a la transmisión cultural, se procesa lo que se recibe como herencia, y en la cultura escolar se estaría procesando el ritual acto escolar para aportar un nuevo sentido al que ya posee (1996).

Ante el vaciamiento y la pérdida de sentido de los actos escolares que plantean varios autores (Amuchástegui, 2000), en las escuelas se estarían procesando nuevos sentidos y significados. Tal como sostiene Siede, si bien se conmemora siempre lo mismo se estaría buscando hacerlo de otra manera, encontrarle un nuevo sentido a la efeméride (2007).

Todo lo antes dicho habilitaría a pensar que los actos escolares han sufrido algunos cambios en sus intenciones, que no están vinculados únicamente con la construcción de la identidad nacional, que se renovaron los repertorios, los relatos y las visiones sobre el pasado, así como también sus intencionalidades. Además se pudo apreciar que las identidades que se construyen y manifiestan no están relacionadas únicamente con la identidad nacional tradicional, sino que hay espacio para manifestar otro tipo de identidades, de diversas escalas y con nuevas características como la heterogeneidad. En las escuelas se recibe el mandato de conmemorar las efemérides, se realizan los actos escolares, pero se procesa el pasado de una manera diferente y no se conmemora siempre lo mismo.

Bibliografía

ANDERSON, B. (1991). *Comunidades imaginadas*. Madrid: F.C.E.

AMUCHÁSTEGUI, M., CARLI, S., KAROL, M. y LEZCANO, A. (1999). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.

AMUCHÁSTEGUI, M. (2000). *El orden escolar y sus rituales*. En Gvirtz, S. (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*. (pp. 59-78). Buenos Aires: Santillana.

BERTONI, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- CARRETERO, ROSA y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- ELIEZER, M. (2006). *La nación en la escuela. Un análisis de los actos escolares en contexto de crisis*. Tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- FINOCCHIO, S. (2010). Nación ¿algo para recordar? ¿Algo para celebrar? En Siede, I. (comp.). *Ciencias Sociales en la escuela*. (pp. 49-61). Buenos Aires: Aique.
- FINOCCHIO, S. & ROMERO, N. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens.
- GRIMSON, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- GRIMSON, A. (2013). *Identidades nacionales e integraciones regionales*. Disponible en Ministerio de Educación de la Nación, programa de capacitación multimedial. Dirección: es.slideshare.net/EscuelaBicentenario/identidades-nacionales-e-integraciones-regionales.
- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- HOBBSAWM, E. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- MARTELL, M.L. (2011). El concepto de héroe nacional y su relación con el adolescente actual. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 56/2, 1-12.
- OLORÓN, C. (2000). Imágenes de unos rituales escolares. En Gvirtz, S. (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*. (pp. 79-102). Buenos Aires: Santillana.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- SEMAN, P. (2009). *Historia de masas, política y educación en la Argentina*. Clio & Asociados. La Historia enseñada, N° 13, 69-93.
- SIEDE, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- VIÑAO FRAGÓ, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- ZELMANOVICH, P. (1997). *Efemérides, entre el mito y la Historia*. Buenos Aires: Paidós.

Formar para enseñar ciencias sociales desde la educación ciudadana y con perspectiva de género en la escuela primaria

Alicia Garino¹

Resumen:

El trabajo que presento se inscribe en mi experiencia como profesora de Ciencias Sociales y su Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Primaria. No es, en estricto rigor, un trabajo de investigación sistematizado, pero se nutre de diversos dispositivos que he construido, con varias generaciones de estudiantes, que me permiten recuperarlos como indicios de las dificultades que se evidencian a la hora de pensar en la Formación Ciudadana y su enseñanza. Hace más de dos décadas que me ocupo de la formación de futuros/as profesores/as para la educación primaria y en este artículo intento sistematizar una serie de preocupaciones que se han originado en mi trayecto profesional, con respecto a los contenidos de la formación ciudadana en la formación docente inicial del profesorado de educación primaria, me interesa pensar esta formación incorporando la perspectiva de género.

Palabras claves: Formación, currículo, ciudadanía, perspectiva de género

Abstract:

The present work is part of my experience as a teacher of Social Sciences and Education in Initial Teacher Training in Primary Education. It is not, strictly speaking, a job of systematic research, but draws on various devices have built with several generations of students, which allow me to recover as evidence of the difficulties are evident when thinking about the Citizenship Education and teaching. More than two decades that I deal with

¹ Profesora Consejo Provincial Río Negro e Investigadora UNCo

the training of future/as teacher/ as for primary education and in this article I attempt to systematize a number of concerns that have risen in my career path with respect to the contents of citizenship education ago in initial teacher training of teachers of primary education. I'm specially interested in thinking this training incorporating the gender perspective.

Key words: Training, curriculum, citizenship, gender.

Introducción

He organizado el artículo en tres apartados, en el primero focalizo en la formación inicial desde una dimensión curricular, fundamentalmente en el área de las Ciencias Sociales con la finalidad de identificar presencias y ausencias de perspectivas y/o enfoques de la Formación Ciudadana y su enseñanza.

En el segundo apartado, profundizo teórica y metodológicamente, la problemática que orienta mi producción; desarrollo la perspectiva teórica y didáctica que sustentará la propuesta, tomando los aportes conceptuales que desarrollan Santisteban y Pagés (2011) para la enseñanza de la ciudadanía. Luego abordo las concepciones acerca de las ciudadanías, articulando estos marcos teóricos con los decires y sentires de docentes de escuelas de las ciudades de Neuquén y San Antonio Oeste, docentes preocupadas y ocupadas por la enseñanza de las ciudadanías en la escuela. Cierro el apartado con el abordaje de las construcciones didácticas acerca de las ciudadanías en la formación docente.

Finalmente, en el último apartado, me aboco al desarrollo de una propuesta innovadora, desde el punto de vista conceptual y didáctico, para introducir la formación ciudadana desde una perspectiva de género, en la formación inicial del profesorado de nivel primario, con la intención de que sean insumos para que el/la futuro/a profesor/a en enseñanza primaria los incorpore en sus propuestas de enseñanza.

El currículo de la formación docente

Parto del concepto de **formación**, al que voy a explicar siguiendo los planteos de Gilles Ferry (2004): Para este autor formación tiene que ver con la forma; formarse es adquirir cierta forma, para cumplir con las tareas que requiere un oficio, una profesión, un trabajo. Para él, formación es igual a la dinámica de un desarrollo personal, en este sentido sostiene “nadie forma a otro”; el individuo se forma, él encuentra su forma, él se

desarrolla; pero si bien uno se forma por sí mismo, uno se forma sólo por mediación.

Estas mediaciones son variadas: los/as formadores/as, las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros/as, todas facilitan la formación, orientan el desarrollo. Ferry (2004) plantea que solo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para trabajar sobre sí mismo/a. En este marco, el lugar del formador/a es el de permitirle a quien se está formando encontrar su forma. En definitiva para Ferry “La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus capacidades, sus recursos.” (2004:96). Al respecto Anijovich plantea que “... formarse se vincula con adquirir una forma” (2009:27) y cuando esa forma corresponde a un campo profesional específico, debería orientarse a construir el perfil profesional y las competencias que permitan desarrollar las tareas que esa profesión requiere, y esto se logra desde las diversas mediaciones planteadas más arriba en términos de Ferry (2004). Anijovich menciona que si bien la formación tiene la necesidad de transmitir conocimientos, “resalta la necesidad de desarrollar capacidades en los/as docentes para el ejercicio de su profesión” (2009:28), así la formación docente es definida como un trayecto, que se inicia antes de ingresar a la institución formadora y a lo largo del cual se pueden identificar distintas etapas o momentos que van impactando en esa formación.

Desde esta concepción de formación retomo la pregunta ¿cómo pensar la formación docente frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía desde la perspectiva de género? ya que como sostiene Gloria Edelstein “La formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados... la formación docente, a mi criterio debe brindarles herramientas conceptuales y metodológicas a los/as futuro/as docentes que les permitan desde la formación inicial el acceso a los variados ámbitos de la cultura para ir construyendo “diseños referenciales que propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida” (20015: 4). Desde estos fundamentos pretendo construir una propuesta alternativa para la formación en el área de las ciencias sociales.

Existe una vasta producción sobre el currículo y la formación del

profesorado. A modo de encuadre, ubicaré mi análisis desde las perspectivas de Alicia De Alba, quien define al currículo como “...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal denominación o hegemonía” (De Alba,1998:3); Susana Barco toma esta definición de currículo de Alicia de Alba y señala que “los procedimientos en las aulas son el último eslabón de una cadena que se inicia con las políticas educativas²²..”. En este marco el currículo, como proyecto político-educativo, da cuenta o debería darla de un proyecto político-social amplio, ya que como señala Susana Barco si nos olvidamos de lo político, nos quedamos sin sujeto social (Barco, 2013), para la autora el currículo es un acto político de distribución del conocimiento que va indicando *qué a quiénes*, uno esta definición al planteo de Connell (1993), con respecto a la justicia curricular y en este sentido Susana Barco se pregunta *¿cómo formar a quienes van a enseñar para que los/as otros/as aprendan?*; pregunta que recupero para pensar *¿cómo formar a quienes van a enseñar ciencias sociales, para que otros/as aprendan, con los desafíos de la ciudadanía y la perspectiva de género en la actualidad?* Entiendo que en este sentido el currículo como proyecto político adquiere gran significatividad.

Santisteban y Pagés en consonancia con lo señalado hasta aquí, sostienen que independientemente de lo ideológico “...el currículo se concibe como instrumento para la transmisión de valores, existiendo una correlación más o menos directa entre el contenido y su forma de abordarlos en la práctica. Y el área de las ciencias sociales es el área de conocimiento escolar más conflictiva, como lo demuestra su habitual presencia en el debate público” (2011:42), y agregan “... el principio básico de la construcción del currículo es que el contenido no se incluye como un fin en sí mismo; el contenido se selecciona como un medio para conseguir algunos propósitos” (2011:51).

Perspectivas teóricas y didácticas de las ciudadanías

Para comenzar a elaborar una propuesta conceptual sigo el planteo

²²Seminario “Problemas actuales de la didáctica” en el marco de la Carrera de Especialización Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue. 2013

de Antoni Santisteban y Joan Pagés (2007), acerca de los distintos aportes que las ciencias sociales pueden brindar a la Formación Ciudadana y los sintetizan en las siguientes perspectivas:

- La *perspectiva histórica* en la construcción de la democracia, la memoria histórica y la conciencia histórica como conciencia temporal, es decir las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.
- El *control y la gestión del espacio* geográfico así como la decisión sobre los límites o fronteras.
- La *gestión de los recursos económicos*, la economía de mercado y el crecimiento sostenible.
- El estudio del derecho, para el conocimiento de las *normas legales*, la comprensión de los conceptos de legalidad e ilegalidad, y la regulación legislativa de la ciudadanía.
- Las *interrelaciones sociales* a partir de la antropología del poder o de la *sociología del conflicto*, así como las aportaciones de la psicología social a la *dinámica de grupos*.
- La reflexión sobre los *conceptos de la ciencia política*, relacionados con la convivencia y con la organización política, con la estructura política de la democracia y con lo que la ciencia política llama el proceso político.

Sentidos y concepciones sobre las ciudadanía

Parto de una definición clásica de ciudadanía que tiene su origen en las revoluciones de los siglos XVII y XVIII y que contiene tres elementos constitutivos: poseer ciertos derechos y cumplir determinados deberes en una sociedad determinada; pertenecer a una comunidad política, que en general está vinculada a una nacionalidad y la posibilidad de aportar a la vida pública de esa comunidad a través de la participación. Esta definición clásica está atada a la idea de pertenencia a una nación de la que se derivaban esos derechos y deberes; así los conceptos de ciudadanía y nacionalidad han llegado a confundirse y actualmente hay una tendencia hacia una ciudadanía incluyente, que garantiza los derechos a la mayor cantidad posible de personas; y por otra parte, una nacionalidad excluyente, que elimina a algunos del núcleo de la participación política y entiendo que esta característica se constituye en uno de los principales desafíos para la educación en la actualidad, como sostiene Pons i Altés “No podemos presentar, como docentes, una “ciudadanía global” o “mundial”

ideal cuando ni tan solo personas con las que convivimos a diario tienen nuestros mismos derechos, o cuando no existen mecanismos para garantizar en el conjunto del planeta el mínimo respeto a los derechos humanos” (2012:384); por esto y para dar lugar en la formación docente a esta tensión creo que es necesario, además de abordar conceptualmente la ciudadanía y la participación, poder construir herramientas y estrategias didácticas que les sean útiles para su práctica profesional.

Kymlicka sostiene que a partir de la década de los 90 ha aparecido un nuevo interés por la ciudadanía, concepto que en palabras de este autor integra las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria como también se une a la idea de derechos individuales y de vínculos con una comunidad y señala que actualmente se han producido diversos acontecimientos a nivel mundial que han dado cuenta de que la fortaleza y la estabilidad de las democracias actuales no dependen solamente de la justicia que contengan, sino también requieren de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Citándolo a Marshall define que la ciudadanía “consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales [...] otorgando a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía” (1997:8), señalando que una concepción adecuada de ciudadanía debería exigir un equilibrio entre derechos y responsabilidades.

Por otra parte Borghi, Mattozzi y Martínez Rodríguez (2012); definen dos tipos de ciudadanía; una ciudadanía minimalista que tiene que ver con lo legal y jurídico que hace a una persona miembro de una sociedad y limita la formación ciudadana a la información sobre derechos y deberes; y otra definición que refiere a una ciudadanía amplia, ya que la entiende como conjunto de valores, comportamientos, obligaciones y responsabilidades y promueve una formación activa.

En este sentido De Alba, citado por Oropeza y Estepa Giménez sostiene que “la dificultad de aplicar experiencias democráticas o participativas en el aula [se refiere] a la falta de preparación del profesorado en asuntos de participación ciudadana” (2012:98); por esto entiendo que es imposible formarse como sujeto democrático sin transitar espacios democratizados y en este sentido el instituto y las aulas pueden constituirse en un espacio verdaderamente democrático, si entendemos a la educación y en particular a la formación docente como la posibilidad de formarse con otros/as.

Respecto a esto, Perrenoud (1998), señala cinco competencias que hacen al profesor/a como educador/ra, que tienen relación directa con la

enseñanza de la ciudadanía, como son la prevención de la violencia, oponerse a los prejuicios y la discriminación, participar en la generación y aplicación de reglas para la vida en común en relación a la disciplina en la escuela, analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase, aportar al desarrollo del sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la idea de justicia; competencias que permiten que la enseñanza vuelva a “convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida, con el fin de fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos” (Estepa Giménez, 2012:212).

Retomo el planteo de Santisteban y Pagès en cuanto a la centralidad que le dan al concepto de **ciudadanía** en su propuesta, ya que en él convergen los demás bloques y definen que, a) La ciudadanía significa en primer lugar *igualdad* ante la ley y la no discriminación; b) la ciudadanía significa *libertad*, como derecho y como deber; c) la ciudadanía es *justicia*, supone derechos y deberes que dan sentido a la participación; d) la *solidaridad*, que alude al concepto de fraternidad, pero recoge también la tradición y la experiencia de la democracia y e) el concepto de *identidad*, que se asocia con el de alteridad, ya que nos definimos en función de las diferencias con otros (2007:361).

Estos planteos en torno al concepto de ciudadanía, interpelan fuertemente la función social y política de la escuela; función que debe revalorizarse en la actualidad para la construcción de ciudadanía plena. El gozar de los derechos civiles, políticos y sociales es la expresión concreta del ejercicio de la propia condición humana, aunque dicho ejercicio no es independiente de las mediaciones histórico-sociales. Como sostiene Severino (1992) la ciudadanía exige compartir mediaciones existenciales, que se encuentran intrínsecamente relacionadas con compartir bienes materiales, simbólicos y sociales. Es desde esta perspectiva que la educación ciudadana cobra relevancia, como potencial constructora de esas mediaciones. Es decir, su vía de actuación fundamental se da en el ámbito de las mediaciones culturales y simbólicas, pero a su vez, prepara para el trabajo-para el acceso a los bienes materiales- y prepara para la vida política y social, para la esfera pública, ya que entendemos que la formación política es un proceso por el cual cada uno aprende a ejercer su propio poder.

Lo urgente entonces es garantizar a todos/as el acceso al mundo variado de la esfera cultural y la participación en las decisiones, haciendo de esta

manera, del hombre y la mujer unos/as ciudadanos/as completos/as y la escuela se constituye en un lugar de oportunidad para el logro de estos planteos y la formación docente inicial como el comienzo del camino hacia la transformación.

Es oportuno aquí tomar el planteo de Teresita Moreno (2005) en el que sintetiza los debates y perspectivas de enfoque en torno a la ciudadanía:

- Primer debate en los comienzos de la modernidad, originando la concepción de hombre moderno en el marco de la nueva sociedad.
- Segundo debate con los Estados de Bienestar, lo central aquí fue la tensión democracia-capitalismo y el surgimiento de los derechos sociales.
- Tercer debate entre los 70 y los 80 con el inicio de una transición histórica y una vuelta al sentido, amplitud y los fundamentos de los derechos ciudadanos.
- Debate actual, en torno a la ciudadanía activa y las ciudadanía diferenciadas, en el contexto de la sociedad globalizada

Esta síntesis muestra que el concepto de ciudadanía es un concepto en permanente cambio y redefinición, ya que es imposible pensarlo al margen de los contextos históricos; en este sentido sigue siendo interesante tomar la definición de ciudadanía que aporta Marshall (1950), ya que articula en torno al concepto de ciudadanía tres tipos de derechos: los civiles, políticos y sociales; si bien algunos autores sostienen que esta definición de Marshall se ajusta al proceso histórico europeo más que al latinoamericano; nos permite identificar el carácter dinámico de la ciudadanía, que cambia y se redefine en función del surgimiento de nuevos sujetos políticos, por otra parte también nos permite abordar, las desigualdades sociales que son las que muchas veces restringen la práctica de la ciudadanía; en este sentido Alisa Del Re (2001: 190) sostiene que “Aunque es posible mantener reservas con respecto a la conformación de esta teoría, hay una idea que para mí conserva toda su validez: la ciudadanía se constituye con aquellos derechos concretos e históricamente cuantificables, ellos no están separados, ni subordinados los unos a los otros, sino que se articulan entre sí a través del tiempo”

Ahora bien ¿Qué pasa con estas perspectivas de ciudadanía en la enseñanza? En un trabajo realizado con Teresita Moreno (2005), en el marco del proyecto de investigación “Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente”³, trabajamos con docentes de escuelas primarias de las

³La investigación Profesores y enseñanza de la Historia reciente /presente 2010-12 Universidad Nacional del Comahue se desarrolló en escuelas públicas de las provincias de Neuquén y de Río Negro. Construímos dispositivos pedagógicos y didácticos para abordar contenidos y fuentes de la historia

ciudades de Neuquén y San Antonio Oeste, para iniciar el trabajo partimos de la idea de que la ciudadanía nos remite al concepto de identidad ya que son los sujetos los que se constituyen en ciudadanos en determinado momento histórico, político y social, dentro de una cultura que asimismo es una construcción humana contingente (Pérez Gómez, 1994). Así el proceso de construcción ciudadana de las docentes con las que trabajamos, da cuenta de distintas marcas que son las que han permitido la construcción de esas representaciones: la propia historia educativa, la formación docente, con sus modelos y mandatos, la historia familiar de cada una de ellas, sus prácticas de participación -o la carencia de las mismas- en distintas instancias de la sociedad civil (política, gremial, religiosa, comunitaria), como también la experiencia laboral. Este trabajo nos permitió conocer algunas de las perspectivas que actualmente están presentes en las escuelas al trabajar la ciudadanía:

- En algunos casos, la ciudadanía se aborda desde una perspectiva moral, se piensa la formación del ciudadano/a como buena persona, fomentando valores como la tolerancia, el respeto, sin afiliaciones políticas.
- En otros observamos la enseñanza de la ciudadanía como contenido conceptual, desde una perspectiva formalista en la que se enseñan las normas, los derechos, la constitución, en estos casos la ciudadanía es entendida como algo que se atribuye.

Aparece también la enseñanza de la ciudadanía entendida como una práctica cotidiana, como actitud ética política, desde esta perspectiva la ciudadanía se entiende como una práctica, que se construye con los/as otros/as y que va más allá de la enseñanza de algunos conceptos.

reciente/presente (HRP), atendiendo principalmente a la compleja relación entre los contenidos y las formas de la enseñanza y para ello se han seleccionado las localidades de Neuquén- Centenario y Cipolletti- San Antonio Oeste-Bariloche. Enseñar HRP posibilita la “presentificación” de la historia e implica un cambio cultural importante. Significa redefiniciones teórico metodológicas, delimitación de temas, problemas y cuestiones a considerar especialmente los referidos a los sujetos y sus experiencias, a los vínculos con la identidad, a la memoria, a la alteridad y al *compromiso* con la dimensión de lo científico y lo político. Entre otros aspectos indagamos en: ¿Qué significado de la historia validan los profesores/as?, ¿Abordan las problemáticas de la historicidad y la conciencia histórica?, ¿Qué finalidades y sentidos orientan la enseñanza?, y ¿Cuáles son los contenidos y formas de la enseñanza de la HRP que circulan? Es una investigación de carácter cualitativo, propicia la construcción de contenidos, estrategias y materiales para la enseñanza de la HRP, con la finalidad de producir conocimientos en torno a la educación histórica para la formación en la historicidad, la conciencia histórica y la socialización política de las jóvenes generaciones. Los resultados de la investigación contribuyen a la formación docente en Historia y a la enseñanza de la historia en escuelas primarias y medias de la región.

Finalmente y como sostiene Moreno (2005:151) “La escuela es un lugar privilegiado de socialización y subjetivación, en la medida en que los alumnos van construyendo su paso por ella, su propia subjetividad, su conciencia de sí, su identidad diferencial y lo hacen mientras reconocen al mismo tiempo a los otros como otros, con sus semejanzas pero también con aquellas diferencias que los constituyen” y para que la escuela construya y sostenga este lugar de privilegio en la construcción de ciudadanías, las instituciones formadoras también tienen que repensar sus prácticas para formar docentes en y para prácticas democráticas y de construcción de ciudadanías.

Desde estos sentidos y concepciones de ciudadanía asumo la formación docente, por eso me parece que es necesario incorporar la perspectiva de género, que permita en esta construcción de ciudadanía visibilizar las injusticias, ya que ésta perspectiva no refiere sólo a las mujeres sino, que aborda una serie de problemáticas que hacen a la totalidad de las personas y que se refieren a como sentimos y expresamos la corporalidad, a los deseos y aspiraciones que hacemos propias, a los roles que adjudicamos y nos adjudican y de la manera en que estas cuestiones hacen a la construcción de subjetividad y también de identidad, para que en la escuela se construya ciudadanía valorando y respetando las diferencias étnicas, culturales, de clase, género, orientación sexual, religiosas.

Construcciones didácticas sobre las ciudadanías en la formación del profesorado

Interesa tomar el modelo de formación propuesto por Santisteban y Pagés (2011) y adaptarlo a nuestra propia realidad. Este modelo se organiza en cuatro fases:

- Indagación y reflexión teórica sobre las representaciones sociales de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria, sus orígenes y sus supuestos teóricos.
- Las prácticas en el aula. En el aula la enseñanza adquiere su pleno sentido, ya que es el territorio donde el maestro en formación puede observar cómo se enseña, esto nos exige al área de ciencias sociales un trabajo articulado con el área de prácticas, para tener siempre la información de cuando los/as estudiantes van a las escuelas y poder recuperar desde las ciencias sociales lo que allí observan
- Análisis, interpretación y teorización de la práctica, la observación

crítica de lo que sucede en las escuelas con la enseñanza de las ciencias sociales, esa valoración crítica, sin juicios de valor, sino con la intención de interpretar lo que acontece y poder compararlo con el saber acumulado.

- La elaboración de alternativas para la práctica. Trabajar con el diseño curricular, ubicar los contenidos, que en la observación identificaron, confrontar con los materiales teóricos y construir el contenido a enseñar como un recorte que permita dar cuenta de la complejidad de la realidad que se quiere enseñar
- La construcción de propuestas alternativas, se sustenta en la concepción de docente como sujeto social y político, como sujeto autónomo y crítico que frente a la tarea de enseñar toma decisiones contextualizadas y fundamentadas, y que en términos de Giroux (1990) se define como intelectual transformativo, que se propone conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer esto conscientes implica darnos cuenta, que el trabajo que realizamos como docentes, siempre legitima sentidos y, teniendo claro esto, realizar propuestas que promuevan emancipación; de manera que los/as futuros/as docentes, en la formación inicial puedan ir construyendo las herramientas necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. Santisteban y Pagés (2011) definen competencias profesionales, que en el caso de las ciencias sociales tienen relación directa "...con la competencia social y ciudadana (...) relacionadas con la formación de la temporalidad y de la conciencia histórica, y con la formación de la territorialidad y del dominio del espacio." (Santisteban y Pagés, 2011:38).

Retomando lo desarrollado hasta aquí, como una manera de ir dando respuesta al cuestionamiento original ¿Cómo pensar la formación docente frente a los desafíos de la enseñanza de la ciudadanía desde una perspectiva de género? Comparto los siguientes ejemplos:

1° Recorte

: *Las ciencias sociales como campo de conocimiento complejo.*

Las ciencias sociales en la formación docente inicial buscan que los futuros

docentes comprendan el mundo en el que viven y se apropien de los contenidos que posibilitan esa comprensión como docentes y como ciudadana/os, para ello, la propuesta es abordar conceptos específicos del área, que les permitan ir construyendo la enseñanza de la ciudadanía con perspectiva de género. Los contenidos serán:

Las ciencias sociales y sus paradigmas. Sujeto social, espacio social, tiempo histórico. Relaciones sociales. Género como construcción social
Patriarcado. Concepciones de patriarcado.
Aspectos históricos-antropológicos de la sexualidad

2° Recorte:

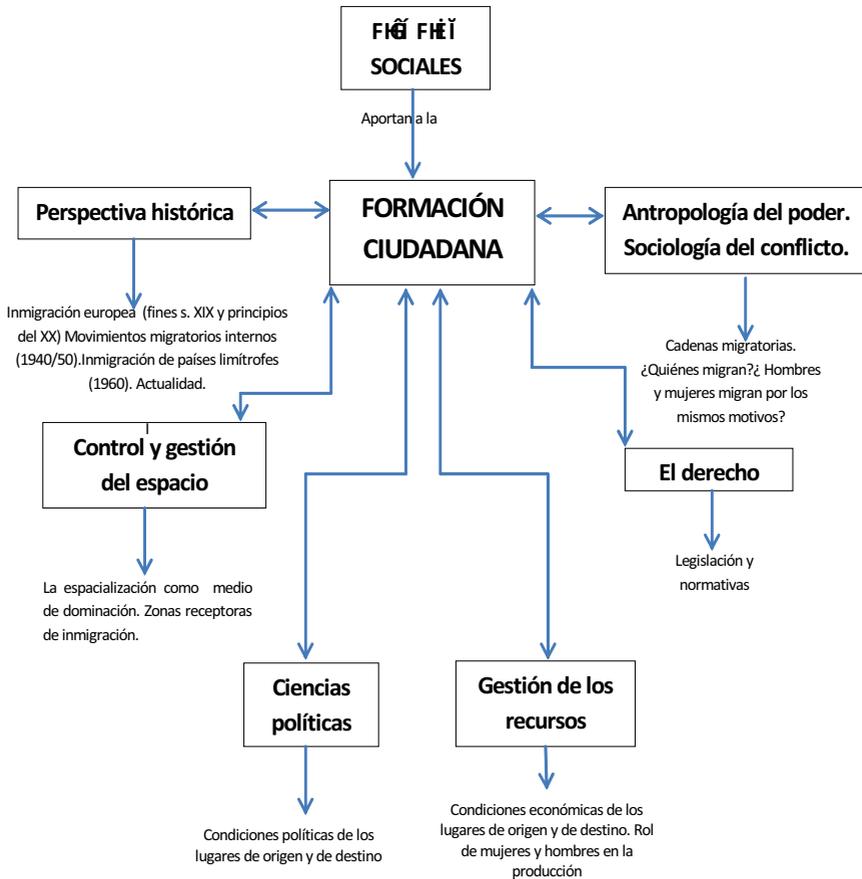
Los estados y los territorios en el mundo global: los procesos migratorios actuales ¿amenaza o integración?

Siede (2010) sostiene que es posible pensar la historia de nuestro país en clave de los procesos migratorios ya que la escuela fue instalando "...el mito contradictorio de una Argentina étnica y culturalmente homogénea, pese a estar formada por pueblos indígenas, por el impacto de la Conquista y por diversos aportes migratorios." (199). Por esta razón creo que es un contenido interesante a abordar en la formación docente, nos permite pensar el proceso histórico de Argentina, problematizando la realidad, cuestionando los mitos de una historia tradicional, incorporando la perspectiva de género, visibilizando las diferencias y también porque es un contenido que adquiere relevancia en el mundo actual.

Estado provincial y territorio en el mundo global: ¿Quiénes migran? ¿De dónde y cuando migran? ¿Porque migran?

Estado nacional y territorio en el mundo actual: ¿Quiénes migran? ¿De donde y cuando migran? ¿Porque migran?

Las/os migrantes: ¿se integran? ¿Amenazan? ¿Adquieren ciudadanía plena?



Cierre provisorio

Las concepciones teóricas desarrolladas en este trabajo y la convicción de que la escuela pública es un lugar óptimo para la construcción de ciudadanía, me permiten enfrentar cotidianamente la tarea que mi profesión me permitió elegir y que elijo nuevamente, formarme y formar docentes para construir ciudadanía plena; construcción en la que la perspectiva de género permita visibilizar las injusticias y valorar las diferencias

Bibliografía

ANIJOVICH, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Bs. As.: Paidós

ARAYA UMAÑA, S. (2004). Hacia una educación no sexista. En Revista Electrónica “*Actualidades Investigativas en Educación*”. Volumen 4, número 2.

BARCO, S. (2013). Seminario Problemas actuales de la didáctica. Especialización en Didáctica de las ciencias sociales. Cipolletti: UNCo

BORGHI, B; MATTOZZI, I y MARTINEZ RODRIGUEZ, R. (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen II. AUPDCS. Sevilla: Díada Editora.

EDELSTEIN, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En *Educación. Formación e Investigación*. Vol. 1, N° 1 ISSN 2422-5975 (en línea).

Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos (2016). Educación y género Clase 1: La diferencia sexual y la pregunta por el género. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

FERRY, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Bs. As. Edic. Novedades Educativas. U.B.A.

KYMLICKA, W. y WAYNE, N. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *Ciudadanía el debate contemporáneo*. S/D.

MORENO, T. (2005). ¿Por qué enseñar ciudadanía? Una mirada desde los docentes. En *Reseñas de enseñanza de la Historia*. Pag. 142-154. Córdoba: Universitas.

MORENO, T. y GARINO, A. (2013). ¿Qué dicen y hacen los docentes a partir de los conceptos de democracia y ciudadanía? Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuela/Departamentos de Historia. Octubre de 2013. Mendoza.

ORAISON, M. (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

OROPEZA y ESTEPA GIMENEZ (2012). La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen I. AUPDCS. Sevilla: Díada editora.

PERRENOUD, P. (1998).

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>.

PONS I ALTÉS, Josep M. (2012). Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen II. AUPDCS. Sevilla: Díada Editora.

SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y al globalización*. Ruiz, López Atxurra y Fernández de Larrea (eds.) Asociación universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bilbao.

SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (coords.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.

SIEDE, I. (coord.) (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As.: Aique educación.

SIEDE, I. (2007). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs. As.: Paidós

Documentos:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN-PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2008). *Diseño Curricular de la Formación Docente para la Educación Primaria*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN-PROVINCIA DE RÍO NEGRO (2011): *Diseño Curricular de Nivel Primario*.

III - RESEÑAS

Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza Graciela Funes y Miguel Á. Jara (comp.) Cipolletti, 2015

María Esther Muñoz¹

Esta obra colectiva compilada por Graciela Funes y Miguel Ángel Jara contiene producciones que devienen de un proceso formativo en la Carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (EDCS) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, de la que son directora y codirector.

Se enfatiza en la obra la innovación, reflexión y resignificación de las prácticas profesoras que se despliegan en cada una de las propuestas de enseñanza que se presentan como síntesis de los Trabajos Finales Integradores.

Si bien cada una de las propuestas de enseñanza que se desarrollan en los distintos capítulos responde a motivaciones e inquietudes de experiencias en la enseñanza de la historia y la geografía, desplegadas en el trayecto de formación del posgrado, preocupaciones y finalidades ético-políticas pedagógicas son compartidas por sus autores. Las propuestas materializan diálogos y reflexiones entre las experiencias de enseñanza, en el marco de los actuales desafíos de enseñar Ciencias Sociales en contextos particulares, y perspectivas y enfoques teórico-metodológicas.

Posibles construcciones y abordajes de temas y *problemas sociales candentes, cuestiones socialmente vivas* pensados para su enseñanza se ofrecen en esta compilación que propone miradas que rompen con discursos disciplinares comprimidos y encorsetados. La preocupación por ofrecer a las futuras generaciones espacios de indagación, explicación y comprensión de los diversos procesos de espesa

¹Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo

neblina que cubre desde mediados del siglo XX el futuro de las sociedades, es destacada y valorada significativamente. Las diversas dimensiones en torno a para qué, qué, cómo y a quiénes enseñar se configuran, articulan, constituyen y orientan las propuestas que surgen desde el cotidiano escolar.

En este marco la publicación desde miradas diversas en respuestas a los escenarios dinámicos y cambiantes que atraviesan la enseñanza contribuye a la formación y fortalecimiento de ciudadanías múltiples, diversas, críticas y con posibilidad de interpretar, analizar y reflexionar sobre estos complejos contextos presentes/recientes en clave temporos espacial.

El título de la obra, *Historia y Geografía: propuestas de enseñanza* sintetiza procesos de problematización permanente y puesta en tensión que interpela modos de interpretación, visiones y miradas que se concretan en aportes acerca de la construcción del conocimiento escolar. En este sentido cabe destacar que la perspectiva crítica que fundamentan explícitamente los autores tiene correspondencia en las propuestas diseñadas. Propuestas que habilitan instancias de interrogación, análisis y reflexión que devienen de experiencias de formación y práctica diversas y heterogéneas pero comparten preocupaciones que se concretan en acciones pedagógicas. Se proponen categoría analíticas que expresan tramas interpretativas en la construcción del conocimiento social.

Los diferentes autores contribuyen a la enseñanza disciplinar formas de intervención docente donde las posibilidades de aprendizaje son finalidades que se buscan e intentan exponer en cada una de las propuestas construidas para pensar otros futuros para las futuras generaciones.

En este sentido se privilegian materiales curriculares que explicitan no sólo supuestos epistemológicos sino también respuesta a cuestiones fundamentales frente a los sentidos y/o finalidades. Se destaca las potencialidades innovadoras de la obra que se constituye en excelente aporte a la práctica escolar reflexiva.

El libro está estructurado en nueve capítulos presentados por títulos que invitan a sumergirse en sus lecturas. Promueven primeras interpretaciones y movilizan representaciones impregnadas y cargadas de preocupaciones en relación e incidencia en prácticas pedagógicas.

Los capítulos presentan síntesis de opciones y decisiones de orden epistemológico, metodológico y ético-político.

En el primer capítulo *La Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales*, los autores Graciela Funes y Miguel A. Jara expresan con claridad comunicacional una síntesis de

procesos de producción investigativas en la Universidad Nacional del Comahue en el marco de las producciones de basta literatura académica en contextos particulares, evidenciando puntos de debate y análisis en la enseñanza del conocimiento social.

El segundo capítulo *La Enseñanza de la Historia Política en la Formación del Profesorado* presenta una propuesta pensada para los practicantes del profesorado de historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Se destaca una potencial base experiencial en su construcción. El autor del capítulo Víctor Salto es profesor formador que desarrolla su práctica docente en el marco de la formación inicial del profesorado en historia. Desde este contexto, propone y piensa reflexivamente en clave didáctica, algunos criterios para la orientación de los estudiantes. Para ello ofrece una propuesta conceptual, con orientación metodológica con el propósito de aportar un posible abordaje desde la historia política reciente.

El tercer capítulo *Futuros en Movimiento en América Latina* escrito por Fabiana Értola sostiene y sustenta en su propuesta la férrea convicción de construcción de democracias latinoamericanas en términos de prospectivas y nuevas utopías. Cobra fuerza la posibilidad de ofrecer a las futuras generaciones, miradas, interpretaciones y visiones sobre el pasado, el presente y el futuro latinoamericano. Como expresa la autora *la articulación temporal y el lugar que se da al futuro cobra un valor especial...*

En *Focos de Resistencia al Neoliberalismo en Latinoamérica: la Autonomía como Utopía movilizadora*, el autor aborda marcos explicativos desde una perspectiva de la enseñanza de historia reciente latinoamericana para estudiantes de nivel medio. Se propone romper con enfoques y abordajes tradicionales y ofrece otras miradas interpretativas y analíticas de los procesos históricos latinoamericanos. El contenido escolar se construye desde procesos reflexivos y críticos donde las finalidades fundamentales que orientan la propuesta es que los estudiantes no solo comprendan la realidad sino que se sientan partícipes y en tal sentido generen propuestas o alternativas a los problemas sociales que agobian a las sociedades latinoamericanas.

En el quinto capítulo *Repensando el Siglo XX latinoamericano* las autoras Andrea Maldonado y María Virginia Mazzón presentan una propuesta de enseñanza pensada para estudiantes del nivel medio. Se enfatiza la necesidad de repensar los procesos históricos en términos de diversidad y especificidad. Plantean y proponen repensar los contenidos

escolares. Se evidencia situaciones de intercambio de experiencias y trabajo colaborativo en la construcción de la propuesta.

En el capítulo *La Organización de ámbitos Rurales y Urbanos en Argentina: cambios y continuidades*, Claudia Machado contribuye con su propuesta a reflexionar desde las preocupaciones que invaden a los docentes que enseñan geografía a estudiantes de los últimos cursos de las escuelas secundarias. En este sentido el desafío es doble: enseñar desde perspectivas críticas y construir espacios de interacción con los estudiantes teniendo como horizonte la formación de ciudadanías en contextos de profundas transformaciones socio- territoriales. Invita a pensar y reflexionar en torno a contenidos escolares geográficos de existencia constante en las aulas de la región. Destaca la importancia de considerar conceptos estructurantes de la disciplina en el ámbito educativo.

El séptimo capítulo *La enseñanza de la Geografía en el ciclo básico de la Escuela Secundaria Rionegrina: una propuesta desde el Uso y Apropiación de los Recursos Naturales* escrito por Mariela Hirtz parte de discusiones y debates en procesos de transformación del sistema educativo en el nivel medio de la provincia de Río Negro. En este marco y desde incertidumbres propias de tales contextos somete a reflexión y análisis propuestas curriculares en diálogo con prácticas situadas y aportaciones de producción académica. La incorporación de la categoría Territorio se presenta como posibilidades de construcción de dimensiones geográficas en procesos históricos recientes y en relación al uso y aprovechamiento de los recursos naturales. La autora enfatiza en el diálogo que habilitan las categorías territorio y recursos naturales en la propuesta de enseñanza porque favorecen el abordaje de recortes temáticos socialmente relevantes y permiten repensar finalidades de la enseñanza de la geografía.

En *Peronismo y su relación con los Sindicatos* Erwin Parra propone la construcción de un contenido desde su problematización permanente. En contextos de presente ebullición, cargado de subjetividades e incertidumbre latente el interés por abordar temáticas desde una perspectiva del conflicto pone de manifiesto el lugar que el autor le asigna a las representaciones de los estudiantes y que se propone tensionar para estimular la construcción de saberes históricos. El capítulo es provocativo y no desmerece ni descarta la irrupción de valores, intereses y emociones en el abordaje de contenidos escolares polémicos socialmente, latentes y de gran controversia teórica, política y social. Como dicen Funes y Jara en el capítulo primero *la construcción social del contenido a enseñar; la delimitación de recorte problemático viabiliza la*

articulación de territorios y pasados recientes, presentes y futuros...

En el noveno capítulo *Extractivismo, Resistencia y Alternativas: una propuesta de taller interdisciplinario* se sostiene la necesidad de abordar la problemática del extractivismo desde diversos ejes que requieren de aportes interdisciplinarios para construir lecturas complejas. Por ello Martín Lamas piensa su propuesta en el marco de un taller interdisciplinario, espacio curricular en algunas escuelas secundarias rionegrinas. El autor centra su preocupación y ocupación en la necesaria incorporación, en la construcción del objeto a enseñar, del abordaje múltiple favoreciendo, de esta manera y fundamentalmente, al desarrollo integral de los estudiantes.

Por último interesa remarcar que en la obra *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*, los autores comparten y manifiestan preocupaciones en relación con la enseñanza de las ciencias sociales en los actuales contextos de abruptos y desiguales cambios. Preocupaciones que son también sus ocupaciones. Cada uno de los capítulos es una invitación a transitar los desafíos de las prácticas educativas y sociales pensando, en forma colectiva y de interacción permanente, en posibles cambios, mejoras e innovaciones, donde la democracia ideal sea una utopía a alcanzar. Y finalmente la obra es una interesante aportación y oportunidad para reflexionar nuestras prácticas en las aulas.

La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la Independencia.

Miguel Á. Jara y María Celeste Cerdá (comp.) 2016

Desirée Toibero¹

El texto compilado por Miguel Ángel Jara y María Celeste Cerdá en el marco de publicaciones impulsadas por APEHUN, nos acerca la producción de un conjunto de profesores dedicados a la formación de didáctica del profesorado en historia en diferentes facultades de universidades nacionales de Argentina.

El Bicentenario de la declaración de Independencia se presenta como una oportunidad para dar a conocer propuestas didácticas capaces de promover prácticas innovadoras en las escuelas desde la difusión de saberes didácticos. En este sentido, la referencia a un acontecimiento interpretado por la tradición disciplinar y escolar como fundante de la argentinidad, esto es el “9 de julio de 1816”, invita a establecer la posibilidad de un diálogo común desde diversos modos, perspectivas y escalas. De manera que la potencialidad del acontecimiento habilita a reconstruirlo desde relatos variados que en conjunto darían cuenta de la complejidad propia de las Ciencias Sociales, constituyendo un abanico de puertas de entrada para la interpretación del proceso histórico en el que se inscribe la *declaración de la independencia*.

Una de las cuestiones más relevantes del conjunto de secuencias didácticas que componen el repertorio de ponencias presentadas es que, pese a que sus autores son profesores con formaciones y prácticas desarrolladas en diferentes regiones del país, es posible identificar puntos de contacto capaces de otorgar unidad a la propuesta.

Así, en conjunto el material presenta una unidad de sentido en

¹ FFYH. Universidad Nacional de Córdoba

torno a una perspectiva crítica de la didáctica, inspiradas en aportes teóricos de autores como: Pagés, J.; Finocchio, S.; Edelstein, G.; Santiesteban, A.; o Koselleck, R.; por citar algunos de los más relevantes en cuanto a su recepción entre los autores que participan de la obra que nos convoca. Se trata de propuestas que buscan describir la intencionalidad del hecho histórico que se proponen interpretar, que pretenden asumir el conflicto como categoría de análisis; que propician la argumentación entre las diversas acciones o actividades que formulan. En suma, comparten una perspectiva orientada a posibilitar que el alumno sea capaz de arribar a una reflexión crítica.

De esta manera la lectura nos acerca a una trama de itinerarios capaces de dar cuenta de la complejidad propia de las ciencias sociales abriendo la posibilidad de abordar la diversidad que caracteriza a las aulas actuales. Las secuencias didácticas se presentan agrupadas en tres ejes: “*El bicentenario, legados, deudas y desafíos políticos, sociales económicos e ideológicos a 200 años de la independencia*”, “*Los procesos de independencia en clave comparada: el espacio Latinoamericano como proyecto pasado futuro*”, “*Nuevas lecturas para viejos temas. Diferentes interpretaciones de la historia. Los sectores subalternos, las mujeres, las culturas originarias y otros grupos invisibilizados en el proceso independentista. Los aportes de la historia local.*” La opción por esta organización de los contenidos de las ponencias deja explícita la incorporación de la dimensión crítica de los autores y compiladores en cuanto a la composición del objeto a enseñar: La historia.

Siguiendo con una lectura epistemológica de las propuestas, se destaca la incorporación de categorías de análisis e interpretación propias del debate académico actual apoyados en referentes teóricos como: Romero, J.L.; Chiaramonte, J.C.; Halperín Donghi, T; Ansaldi, W.; Moglia, P.; Goldman, N. En la misma línea otros investigadores serán considerados por los autores en cuanto a la especificidad de sus estudios referidos al concreto histórico en cuestión; esto es, *El bicentenario de la Independencia*

Marcados por este derrotero teórico las ponencias exponen propuestas que brindan variadas posibilidades de acceso al conocimiento. Mientras algunas remiten a una escala local, otras habilitan la comparación con la escala regional. En este sentido, el texto ofrece producciones que incluyen propuestas para trabajar el tiempo histórico atendiendo a sus diferentes duraciones, aborda rlas dimensiones estructurantes de los contextos sociales y económicos junto a otras propuestas que consideran

como protagonistas de la historia a los sectores tradicionalmente invisibilizados. De manera que esta opción epistemológica del objeto de enseñanza incluye enfoques que subvierten la tradición de la historia escolar hegemónica poniendo en tensión la enseñanza de la historia al pensarla desde sus finalidades, es decir instalando la pregunta del ¿Para qué? de su enseñanza.

En un recorrido por las variadas secuencias didácticas es posible percibir la presencia de los sujetos del aprendizaje en su diversidad, en las nociones cristalizadas de la independencia, en su vínculo con las representaciones sociales vigentes y en el potencial del acontecimiento como constructor de identidad. En este sentido, las producciones comparten la intencionalidad de guiar aprendizajes orientados a que los alumnos desarrollen la capacidad de pensar históricamente, proporcionando las claves para la construcción de un vínculo entre pasado presente y futuro.

Como valoración de conjunto, cabe destacar que con sus aportes los autores logran problematizar la práctica interrogando al docente en cuanto a la selección, organización y secuenciación de los contenidos; como así también, en relación con las opciones referidas a los materiales y recursos pensados para el aprendizaje de los estudiantes.

Recapitulando, sería legítimo interpretar que las sugerencias invitan a revisar la propia práctica docente tomando y adaptando alguna de las propuestas construidas por los autores como aporte para innovar en las propias prácticas de enseñanza, orientando la mirada a pensar reflexiva y didácticamente. Desde esta orientación y entretejiendo la suma de propuestas, transita la consideración del docente como productor de un saber, el *saber escolar*. Esta perspectiva del *saber*, tal como lo citan los compiladores del texto (Jara, M.A. y Cerdá, M. C.), asume que se trata de una construcción específica, compleja y no exenta de tensiones que coloca al docente en el lugar de un intelectual de la educación.

Concluyendo resaltamos la unidad de un texto producido comunitariamente, sólidamente fundado, capaz de movilizar a los docentes en ejercicio habilitando la construcción de propuestas de enseñanza alternativas a las canónicamente instaladas en las aulas del país.

IV - DOSIER

Las independencias en la historiografía bicentenaria.

Gabriela Tío Vallejo¹

Resumen:

Las siguientes páginas ensayan un recorrido por las nuevas lecturas acerca de los procesos de independencia hispanoamericanos. El texto no pretende hacer un balance exhaustivo de dicha renovación historiográfica sino mostrar algunos itinerarios intelectuales, conexiones entre autores y academias, viajes y recepciones de nuevas lecturas. La idea es ofrecer una pintura impresionista de la abigarrada red de producciones, eventos y vínculos que la celebración de los bicentenarios generó en las últimas décadas.

Palabras Clave:

Bicentenarios, historiografía, historia política

Abstract:

The following pages attempt a tour of the new readings about the processes of Latin American independence. The text does not try to submit an exhaustive balance of this historiographical renewal but show some intellectual itineraries, connections between authors and schools, trips and receptions of new readings. The idea is to offer an impressionist painting about the motley network of productions, events and relationships that the

¹Profesora Asociada en la cátedra de Historia de América II (Período Independiente) Universidad Nacional de Tucumán. Miembro del Instituto de Investigaciones Históricas Dr. Ramón Leoni Pinto (INIHLEP <https://inihlep.org/>) de la UNT. Miembro del Instituto de Investigaciones en Historia del Derecho.

celebration of the bicentennial has generated in recent decades

Key words

Bicentennial, celebrations, historiography, political history

A la invitación a reflexionar sobre la historiografía acerca de los procesos de independencia hispanoamericanos, voy a responder con un recorrido desde los años ochenta que será sin duda uno de los tantos itinerarios posibles de la renovación historiográfica sobre el tema. Según nos ubiquemos en uno u otro país, o en los diversos enfoques que hoy constituyen nuestra disciplina, la historia de esta historia tendrá distintos ingredientes y condimentos.

Se suele coincidir en que el marco de las celebraciones de los bicentenarios, primero de la revolución francesa y luego de los procesos de independencia hispanoamericanos, fue propiciatorio de esta renovación, sin embargo, ella se inscribe en el proceso de renovación de la historia política que precede y supera esta coyuntura. (González Bernaldo, 2015). La efeméride revolucionaria coincidió con la época en que se celebraron otros dos importantes centenarios, el de la revolución francesa y el V centenario de la conquista de América. El primero desató el debate sobre el ciclo revolucionario y anticipó temas y abordajes que serían retomados por las historiografías de las revoluciones hispanoamericanas, el segundo involucró una importante discusión en España acerca del ejercicio de las autonomías que ponía en cuestión la existencia misma de la nación española. De este ovillo historiográfico tomaré el hilo de mi propio laberinto que ilustra, insisto, uno de tantos itinerarios; el mío transitó las sendas de la historia política y a ella me referiré en las líneas que siguen.

En Argentina, los ochentas estuvieron marcados por la coyuntura de la vuelta de la democracia. Temas y debates, que habían sido interrumpidos violentamente en 1976, se retomaron en jornadas y proyectos de investigación, lo que explica un florecimiento tardío de temas de historia social y económica que en otros países latinoamericanos comenzaban a eclipsarse por una nueva historia política que irrumpía con fuerza en los espacios académicos. La historia política volvía, pero no de la mano de sus viejos cultores los historiadores de las instituciones y lo acontecimental. A fines de los 80, el bicentenario de la revolución francesa reunió en Argentina a algunos protagonistas de la renovación de la historia política y dio un envión al análisis del discurso y los estudios sobre rituales e iconografías entre otras líneas relacionadas con lo político. La vía francesa

de la revisión historiográfica había sido impulsada en gran medida por el debate suscitado por la tesis de Furet sobre la revolución. La nueva historia política tuvo un sesgo fuerte de historia intelectual y jurídico institucional, pero también exploró el universo de las prácticas sobre todo en un ámbito que fue particularmente prolífico que fue el de los estudios sobre representación política.

El regreso de la democracia en Argentina posibilitó el contacto con las historiografías de otros países a través de encuentros y jornadas que alojaron el regreso coyuntural o permanente de los emigrados. El fenómeno “Interescuelas” movilizó la participación de estudiantes e investigadores y permitió el acceso a resultados de investigación y debates, y la posibilidad de la lectura y la discusión de avances por parte de expertos y colegas en general. Recuerdo mi experiencia como estudiante en las Jornadas Interescuelas de La Plata y el emotivo clima protagonizado por los historiadores e historiadoras que habían estado alejados del país y que volvían a poner sobre el tapete debates largamente silenciados en los medios académicos argentinos. La posibilidad de realizar posgrados fuera del país trajo nuevos insumos teóricos y metodológicos y el contacto con otras academias. También el ciclo de celebraciones favoreció el proceso de internacionalización de nuestro campo disciplinar.

Antes de adentrarnos en los componentes de la renovación historiográfica sobre independencias veamos cuál era el clima intelectual entre los ochentas y comienzos de los 90 en el que surgen estas historias. A modo de ejemplo, y sin pretender erigir genealogías que, insistimos, pueden ser diversas en las distintas experiencias historiográficas, hagamos un recorrido por la publicación de libros paradigmáticos.

En 1988 el Fondo de Cultura Económica publicaba en español la obra de François Xavier Guerra, *México del antiguo régimen a la revolución*, un libro que tomaba el periodo del Porfiriato y la revolución de 1910 y que planteaba las persistencias del antiguo régimen en la etapa considerada de auge del estado liberal. El estudio suscitó un importante debate en la historiografía mexicana y fue considerado como revisionista respecto de la historiografía liberal sobre el periodo.

En 1991 se publica en español *Nunca fuimos modernos* de Bruno Latour, que dio un marco epistemológico a la relación de las ciencias con la naturaleza y la sociedad e hizo una crítica a los modernos, los anti modernos y los posmodernos. El libro no fue muy leído en Argentina (más se leyeron sus producciones en relación a la Teoría Actor-Red), pero manifiesta el estado de la reflexión en ciertos ámbitos científicos

cuestionando el reinado de los universales sobre los particulares y recuperando para la sociología una mirada antropológica. Latour discutía también el sentido del tiempo de los modernos y la concepción de las revoluciones como derogadoras del pasado y de la teoría del progreso como una flecha irreversible. La crítica a los excesos modernistas recuperó el análisis de la hibridez, la complejidad y las ambigüedades de los “mundos perdidos” pre revolucionarios, y la fuerza de las continuidades que las revoluciones -entendidas como copernicanas por los modernos- no lograron desterrar.

En este *air du temps* podemos ubicar los estudios enmarcados en lo que se conoce como la historia crítica del derecho, en particular a través de la figura de Antonio Manuel Hespanha, la historia política de François Xavier Guerra y todas las lecturas que recuperaron el estudio de la sociedad de antiguo régimen con una mirada antropológica deshaciéndose de las teleologías que buscaban retrospectivamente los orígenes del estado nacional, el liberalismo o la modernidad.

La lectura de los historiadores ibéricos e italianos del derecho que tanto impacto tendrían luego sobre las lecturas del antiguo régimen colonial americano no se generalizaron en Argentina sino hasta hace pocos años. Pese a que Antonio M. Hespanha había publicado en 1989 su *Visperas de Leviatán*, quizá su libro de mayor circulación, y tres años antes ya circulaban *Tantas personas como estados* (1986) y luego *Antidora* (1991) de Bartolomé Clavero², nuestra generación, la que realizó sus estudios de posgrado en los 90, no bebió de esas fuentes para cuestionar la visión genealógica del estado; si bien en el transcurso de los años posteriores estas lecturas confirmaron y dieron nuevas herramientas a nuestro análisis.

Sin embargo, la historia de un modelo jurisdiccional del poder que cuestionaba la existencia de un estado moderno centralizado, emergía de las ideas de tres medievalistas alemanes Otto Brunner (1939), Otto Hintzey Otto Von Gierke (1868)³. También contribuyó a la comprensión del orden

²HESPANHA (1989), CLAVERO (1986) (1991). La crítica al paradigma estatista tenía precusores pero fue en gran medida a través de la lectura de Hespanha y Clavero que esta corriente se difundió en Hispanoamérica.

³Por ejemplo, en el Doctorado en Historia de El Colegio de México Marcello Carmagnani daba estas lecturas a sus estudiantes en su curso “Formas históricas del estado liberal latinoamericano. De la crisis del régimen colonial a la crisis del liberalismo notabiliario (siglos XVIII y XIX)”. La obra de Brunner era conocida en el mundo académico italiano pese a que había sido olvidado por sus sospechadas inclinaciones ideológicas por el nazismo. En 1985 Paolo Grossi había organizado en Florencia un encuentro sobre *Storia sociale e dimensione giuridica* en donde su nombre había aparecido con frecuencia y dos años después se dedicó un coloquio a Brunner en Trento.

estamental, una lectura crítica del *Antiguo Régimen y la Revolución* de Tocqueville que develaba la fuerza del mundo corporativo y de los privilegios territoriales frente a los esfuerzos uniformadores de la revolución en Francia.

En 1991, publicaba José Carlos Chiaramonte (1991) *El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana* en el que discutía la idea de la nación preexistente señalando un camino a las investigaciones acerca de los procesos revolucionarios hispanoamericanos. Si bien es cierto que Halperin Donghi había señalado en 1961 la crisis de la monarquía como la causa directa de los procesos de independencia, el artículo de José Carlos Chiaramonte tuvo muchísima influencia en un momento en que la crisis de la monarquía y los procesos revolucionarios estaban en discusión.

El punto de partida de la revisión de las independencias fue el desmantelamiento de los supuestos construidos desde el siglo XIX por las historias nacionales. Entre los supuestos heredados de la visión decimonónica estaba la creencia en la naturaleza inexorable y necesaria de las revoluciones de independencia y en su consecuencia ineludible, la creación de las naciones hispanoamericanas. Partiendo del hecho de que al final del proceso aparecieron nuevos Estados y que éstos fundaron su existencia legal sobre la soberanía de los pueblos o de la nación, se supuso que ese punto de llegada era un punto de partida. Es decir, que la aspiración a la "emancipación nacional" y el rechazo del "despotismo español" eran las causas principales de la independencia. Al mismo tiempo que la revolución de independencia funcionaba como divisoria de aguas y origen de la nación, se concebía que el sentimiento de nacionalidad estaba latente, incubándose ya en la colonia, de tal manera que la revolución era sólo el desencadenamiento de un proceso necesario predeterminado por la existencia de un sector con conciencia de sí. Chiaramonte desmanteló el supuesto que la historiografía latinoamericana había sostenido acerca de que los proyectos de nuevos estados nacionales que se difundieron con la independencia implicaban la existencia previa de una comunidad con personalidad nacional o en avanzado proceso de formación de la misma. (Chiaramonte, 1991).

Sólo como un ejercicio impresionista revisemos otras publicaciones de la época. En 1992 Rosanvallon publicaba *La sacré du citoyen*, libro que sólo fue leído años después en nuestro país en su versión en español pero que influiría mucho en esa rama prolífica de la historia política que será la de las representaciones, en particular en torno a los procesos electorales. Los

primeros estudios que en los años 90 se ocuparon de la representación política marcaron el camino mostrando un sujeto político más cercano al vecino que al ciudadano que deriva sus derechos del territorio al que pertenece⁴. Las disputas en la primera década revolucionaria entre representación indirecta y asambleísmo, representación de pueblo y de nación, representación de cuerpos territoriales y numérica.⁵

En 1993 Guerra publicaba *Modernidad e Independencias* proyectando la discusión de su tesis sobre el Porfiriato y la Revolución a los comienzos hispanoamericanos del XIX y planteando su tesis sobre las independencias como revoluciones hispánicas en un mismo ciclo con el proceso español. Las obras de Habermas venían leyéndose desde los 80, sobre todos los relacionados con la teoría de la acción comunicativa. También en 1993 Koselleck publica *Futuro pasado*, aunque no sería la única fuente de la renovación de los estudios de conceptos y lenguajes políticos, sería una muy importante.

En el ámbito hispanoamericano, otras historiografías que no habían experimentado las rupturas traumáticas de la nuestra habían desarrollado en los años 70 y 80 una sólida producción historiográfica respecto de la demografía, la sociedad y la economía del XVIII. A comienzos de los noventa era fuerte la discusión sobre las reformas borbónicas en el ambiente historiográfico mexicano que fue uno de los espacios más dinámicos de la revisión de independencias. Desde los años sesenta, una serie de estudios habían contribuido a la reinterpretación del último tramo del siglo XVIII en México y obligado a los estudiosos de la Independencia a prestar atención a las últimas décadas virreinales. Una de las cuestiones que se discutía era si las reformas habían logrado concentrar el poder o si, por el contrario, los espacios locales habían resistido con éxito los embates del supuesto neo absolutismo peninsular. La pregunta misma venía engarzada, como ha señalado recientemente Alejandro Agüero (2005), a la idea sucedánea del paradigma estatalista de que al fortalecimiento del poder real se correspondía el debilitamiento de los cuerpos intermedios, entre ellos los cabildos.

La historiografía sobre las revoluciones venía explorando nuevos caminos. A partir de las hipótesis de Chiaramonte y de Antonio Annino (1992) se planteaba la cuestión de si las provincias habían sido consecuencia de un largo proceso de construcción que tenía sus orígenes en el régimen colonial y que se afirmó en el siglo XVIII o si eran fruto de la crisis revolucionaria

⁴ Los primeros estudios sobre procesos electorales fueron CHIARAMONTE, TERNAVASIO Y HERRERO (1995), TIO VALLEJO (2001), también VERDO, 2002.

⁵ Véase un balance en GOLDMAN y WASSERMAN (2016)

como planteaba Annino para el caso mexicano, en particular por la aplicación de la constitución de Cádiz.

Al cuestionamiento de la existencia de la nación en los inicios del proceso revolucionario y la ubicación de las independencias como efectos de la crisis del imperio español, que habían iniciado Halperin Donghi y Chiaramonte, François Xavier Guerra agregó el concepto de revoluciones hispánicas situando la lectura del proceso en un marco atlántico e integrando las transformaciones de uno y otro lado del Atlántico. Esta perspectiva global fue reforzada por las investigaciones producidas en el marco del grupo de investigación HICOES (Historia Cultural e Institucional del Constitucionalismo en España) en particular por Portillo Valdés (2006), que distingue el proceso de la crisis imperial del de la monarquía española y destaca el carácter jurisdiccional del primer constitucionalismo español. Se trataba de una crisis monárquica, Portillo Valdés se pregunta si era España un imperio. España era una monarquía y más que una monarquía una *ecclesia*. Lo que la constitución de Cádiz muestra, según este autor, es justamente que los esfuerzos por convertir la monarquía en un imperio habían fracasado. La crisis comenzó siendo dinástica y monárquica para terminar siendo una crisis constitucional. Los sujetos políticos en los que recayó la soberanía, los pueblos eran los sujetos de una monarquía. Tal movimiento hubiese sido impensable en un imperio. (Portillo Valdés, 2006)

La perspectiva global de los estudios que abordan la crisis de la monarquía y los procesos de independencia es una de las novedades más importantes y de mayores consecuencias, ello permitió también el estudio del constitucionalismo liberal español en conjunto con los primeros constitucionalismos americanos.

Todas estas nuevas lecturas contribuían a separar independencias de modernidad, lo que había sido ya defendido por François Xavier Guerra liberando la interpretación del periodo de forzamientos teleológicos. Los procesos revolucionarios podían ser entendidos en una lógica jurisdiccional, en una sociedad corporativa y estamental con enfoques que, desdeñando los inexistentes marcos nacionales, ponían la lupa en los fenómenos locales o alejaban la perspectiva hacia los atlánticos

El rasgo más destacable de toda esta renovación es quizá la preocupación por combatir los anacronismos y las visiones teleológicas (Goldman y Wasserman, 2016), esto incluye el consenso sobre situar la nación como producto del proceso revolucionario y no como su origen, cambiar la escala de análisis de los procesos y considerar a los actores de los mismos insertos

en sociedades de antiguo régimen.

La conjura del teleologismo vino de la mano de las nuevas herramientas analíticas de la historia de los lenguajes políticos y de la historia crítica del derecho. La nueva historia intelectual permitió que los textos de la época fueran leídos de otra manera revelando una cultura jurídica diferente, lo que habilitó el análisis de conceptos políticos fundamentales como representación, soberanía, opinión pública, etc. Abandonar el enfoque de la “difusión” y las “influencias” por un análisis que se centró en los contextos de recepción, permitió dar cuenta de las interconexiones atlánticas y continentales. La influencia, en la última década, del contextualismo norteamericano⁶ (PALTI, 2007) y la historia de los conceptos creó un ámbito propicio para una lectura densa de los textos jurídicos y favoreció los estudios de historia del pensamiento jurídico.

Una de esas líneas fue el análisis de conceptos como soberanía, patria, república, constitución. El grupo liderado por Noemí Goldman -que había sido precursora en estos temas con su análisis del discurso de Mariano Moreno-, vinculado a investigadores del HICOES ha hecho grandes avances en estas investigaciones. Hoy tenemos un panorama bastante completo de las formas que tomó el proceso de retroversión de la soberanía a las ciudades y de la construcción política de esos espacios en la primera mitad del XIX.

El impacto de la historia crítica del derecho fue central en la renovación de las lecturas sobre las independencias en la última década. En cierto modo, de lo que se trata aquí es del encuentro entre historia política e historia del derecho⁷. Para que historia política e historia del derecho se encontraran también había sido necesario que la historia política experimentara ciertos cambios. Una “nueva historia política” que había ya definido su campo y no necesitaba reivindicar su autonomía, se acercó a esta concepción del derecho como producción cultural de una sociedad determinada. Podríamos decir que, en el fondo de la cuestión, lo que acercaba historia política e historia del derecho fue la *desestatización* de ambas. En una entrevista publicada en la revista *Entrepasados* en el año 1993, Antonio Annino convocaba a salirse de la esfera del estado y de las elites para construir una historia “desde abajo” del liberalismo. Una historia política que se trasladaba de los textos constitucionales a las prácticas, de los centros políticos a las realidades locales, de la “difusión” y recepción de ideas a la construcción de significados, también ajustó la lente de la política

⁶El representante de esta línea en la Historiografía argentina fue Elías PALTI (2007)

⁷Sigo aquí algunas de mis conclusiones incluidas en un artículo anterior, TIO VALLEJO (2012)

a los espacios de poder locales en donde la nueva antropología del derecho tenía mucho que decir.

En el balance, el paso más importante y de consecuencias más ricas para la producción historiográfica, fue la consciencia del carácter teleológico que habían asumido nuestras lecturas sobre el antiguo régimen y la modernidad, cualesquiera fueran los contenidos de este segundo término. Como bien ha señalado Garriga (2004), las consecuencias metodológicas de diluir la dimensión política en una genealogía del estado han sido graves en tanto guiaban la investigación a la búsqueda de indicios de los cambios que se esperan encontrar al final de nuestra historia.

Esto ha tenido un particular impacto en la relectura de la crisis del imperio y las independencias. Las nuevas luces proyectadas sobre la crisis del imperio español ponían lo jurídico en el centro del escenario. Si las independencias habían sido una consecuencia de la crisis constitucional del imperio, estaba claro que los argumentos de los reinos americanos serían de orden jurídico. Una corriente historiográfica tradicional, “hispanista”, había puesto de relieve estas cuestiones desde tiempo atrás. Sin embargo, los nuevos enfoques de una historia política y del derecho que se nutrían de dieta multidisciplinar, hacían de estas lecturas un fenómeno mucho más atractivo y capaz de ser coherente incluso con los estudios de la historia social y económica, aquellos que anotaban los procesos de independencias dentro de una larga crisis 1770-1870 (Brian Hamnett, 1997). La historia de los agravios americanos podía muy bien confluir con la crisis institucional del imperio sin contradecir sus causalidades, ni desmentir sus conflictos. No era una historia dorada de la conquista, ni una visión idílica del dominio español la que venía a sostener la centralidad del argumento jurídico. Se abría una historia de la dimensión jurídica y constitucional de la emancipación con una mirada totalmente renovada.

Toda reseña sobre la amplísima renovación historiográfica realizada en estas últimas décadas será necesariamente mezquina e incompleta, aun centrándonos en el área de la historia política que es el objeto de este comentario. Hemos intentado apenas presentar los principales temas y autores que han contribuido a la renovación historiográfica de los últimos treinta años; en ningún modo estas páginas ni sus citas reflejan la vasta producción historiográfica de los últimos años, ni las agendas de investigación actuales y pendientes. Los numerosos eventos que se realizaron en el largo ciclo de fechas bicentenarias, fueron oportunidades para producir, exponer y discutir nuevas lecturas y han tenido un enorme impacto en la difusión de los avances del conocimiento sobre el periodo.

Bibliografía.

AGÜERO, Alejandro. (2005). Ciudad y poder político en el antiguo régimen. La tradición castellana. En *Cuadernos de Historia*. Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, nº 15, pp. 237-310.

ANNINO, Antonio. (1992). Prácticas criollas y liberalismo en la crisis del espacio urbano colonial. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani Ravignani"*, 6.

ANNINO, Antonio. (1995). Cádiz y la revolución territorial de los pueblos mexicanos 1812-1821. En ANNINO, Antonio, *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.

CHIARAMONTE, José Carlos. (1991). *El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana*, en *Cuadernos del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"* . núm.2, Buenos Aires.

CHIARAMONTE, José Carlos (con la colaboración de TERNAVASIO, Marcela y HERRERO, Fabián). (1995). Vieja y nueva representación: Buenos Aires 1810-1820. En Antonio ANNINO, coord, pp. 19-63.

CLAVERO, Bartolomé. (1986). *Tantas personas como estados. Por una antropología política de la historia europea*. Madrid: Tecnos.

CLAVERO, Bartolomé. (1991). *Antidora. Antropología católica de la economía moderna*. Milán: Giuffrè.

GARRIGA, Carlos. (2004). Orden jurídico y poder político en el Antiguo Régimen. En *Istor*, 16, marzo de 2004, pp. 13-44. www.istor.cide.edu/archivos/num_16/dossier1.pdf

GOLDMAN, Noemí y WASSERMAN, Fabio. (2016). Un balance de la historia política en el proceso de Independencia. En *Investigaciones y Ensayos*, vol.62. Número especial Bicentenario de la Independencia 1816-2016. pp. 23-46.

GONZÁLEZ BERNALDO, Pilar, Dir. (2015). *Independencias iberoamericanas. Nuevos problemas y aproximaciones*. Buenos Aires: FCE.

GUERRA, François Xavier. (1988). *México del antiguo régimen a la revolución*, México: FCE.

GUERRA, François Xavier. (1993). *Modernidad e Independencias*, México: FCE.

HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa:*

Complementos y estudios previos. Cátedra: Madrid.

HALPERIN DONGHI, Tulio. (1961). *Tradición política española e ideología revolucionaria de Mayo*, Buenos Aires: Eudeba.

HAMNETT, Brian. (1997). Process and Pattern: a reexamination of the Iberoamerican Independence movements, 1808-1826, en *Journal of Latin American Studies*, N° 29, Cambridge University Press, (pp.279-328).

HESPANHA, António Manuel. (1989). *Visperas de Leviatán. Instituciones y poder político (Portugal, siglo XVII)*, Madrid: Taurus.

KOSELLECK, Reinhart. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

LATOURET, Bruno. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI. 1ª edición en francés, 1991.

PALTI, Elías. (2007). *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PORTILLO VALDÉS, José M. (2006). *Crisis atlántica. Autonomía e Independencia en la crisis de la monarquía hispana*. Madrid: Fundación Carolina, Centro de Estudios Hispánicos e Iberoamericanos y Marcial Pons Ediciones de Historia.

ROSANVALLON, Pierre. (1989). *La sacré du citoyen. Histoire du suffrage universel en France, Paris, Gallimard, 1992*. La edición en español salió en 1999, México: Instituto Mora.

TERNAVASIO, Marcela. (1995). Nuevo régimen representativo y expansión de la frontera política, Buenos Aires, 1820-1840. En ANNINO, A. *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*. Buenos Aires: FCE, 65-105.

TIO VALLEJO, Gabriela. (2001). *Antiguo Régimen y Liberalismo, Tucumán 1770-1830*, Tucumán: UNT.

TIO VALLEJO, Gabriela. (2012). De bosques perennes y jardines tardíos. El encuentro entre historia política e historia del derecho en las lecturas de una larga transición. En *Dossier Historia política e historia del Derecho Pol His*. Vol. 10.

VERDO, Genevieve. (2002). El precio del poder: formas y usos políticos de la representación en la independencia argentina (1810-1821), en *Revista de Indias*, vol. LXII, núm. 225 Págs. 385-408.

Entre avances y retrocesos... Recuperando la dimensión continental del proceso de independencia

Susana Bandieri¹

Resumen

La interpretación del proceso revolucionario ha resultado en algunos casos empobrecida por una versión de acontecimientos y exageradamente localista, es decir, sin referencias contextuales al conjunto latinoamericano. Y es en ese sentido que el bicentenario de la declaración de independencia que se cumple en el actual 2016 nos permite introducirnos de lleno en una problemática que, especialmente en la actualidad, donde los países latinoamericanos parecen dirigirse a un lamentable retroceso en las formas de integración logradas, se vuelve especialmente significativa.

En este artículo se complejiza y contextualiza el análisis y la interpretación del proceso de independencia de modo que posibilite explicar la cuestión independentista para comprenderla en su cabal dimensión.

Palabras Claves:

complejidad, conflictos, independencia

Abstract

The interpretation of the revolutionary process has resulted in some cases impoverished by a version of events and excessively parochial, without contextual references to the Latin American Assembly. And it is in this sense that the bicentennial of the Declaration of independence which is fulfilled in the current 2016 allows us to enter fully into a problem that particularly nowadays, where Latin American countries seem to refer to a

¹ Universidad Nacional del Comahue/CONICET.

regrettable setback in the forms of integration achieved, it becomes especially significant.

In this article it becomes more complex and contextualizes the analysis and interpretation of independence process so as to make it possible to explain and understand the independentist question or affair in its complete magnitude.

Key words:

complexity, conflict, independence

Hacia una mayor complejización del tema

No caben dudas de que la nueva historiografía argentina ha realizado sustanciales aportes a la idea, firmemente instalada por la denominada “historia liberal”, respecto de la preexistencia de una Nación argentina al momento de producirse la revolución de mayo de 1810². Hoy se sabe que este proceso, por demás complejo, no estaba en lo absoluto resuelto en ese momento ni lo va a estar plenamente a lo largo de todo el siglo XIX. Esto permite explicar la fuerte persistencia de los esfuerzos de muchas de las provincias argentinas y de sus líderes por preservar sus autonomías y adherir, a lo sumo, a las formas confederales³ como el modo más aceptado de organización política a lo largo de la primera mitad del siglo, donde sistemáticamente se frustraron los intentos por concretar la organización de un Estado nacional. Cuestión ésta solo resuelta -y medianamente si atendemos a la secesión de Buenos Aires- luego de la derrota de Rosas en Caseros en 1852 y del dictado de la Constitución un año más tarde. La construcción de una Nación, por sus propias implicancias ideológicas y simbólicas referidas a la existencia de identidades colectivas, sería todavía un proceso mucho más largo y complejo.

² Este supuesto de inferir que las naciones iberoamericanas existían a comienzos del siglo XIX, afirmando la existencia, sobre fines de la colonia, de “comunidades que habrían reivindicado su derecho a conformar Estados independientes en virtud de la posesión de una cultura común”, es un anacronismo se encuentra hoy absolutamente revisado (Cfr. Chiaramonte, 2004:11).

³ En los documentos de época y en alguna historiografía argentina, suelen utilizarse indistintamente los términos “federal” y “confederal” con idéntico significado. Sin embargo, las posiciones de las provincias y caudillos que compartieron esas ideas en la época adherían en realidad al segundo de los regímenes, lo cual implicaba el mantenimiento de su plena autonomía, cediendo solamente algunas cuestiones específicas como el manejo de las relaciones exteriores a un tercero, como fuera más adelante el caso de Rosas en tanto gobernador de la provincia de Buenos Aires (Cfr. Chiaramonte, 2004:13). El régimen “federal”, en cambio, supone la existencia de una autoridad central a la cual las provincias están subordinadas.

No obstante, la interpretación del proceso revolucionario ha resultado en algunos casos empobrecida por una versión a veces acontecimental y exageradamente localista, es decir, sin referencias contextuales al conjunto latinoamericano. Y es en ese sentido que el bicentenario de la declaración de independencia que se cumple en el actual 2016 nos permite introducirnos de lleno en una problemática que, especialmente en la actualidad, donde los países latinoamericanos parecen dirigirse a un lamentable retroceso en las formas de integración logradas, se vuelve especialmente significativa.

Un necesario retorno al pensamiento revolucionario

No retomaremos aquí las reconocidas influencias de las reformas borbónicas de finales del siglo XVIII en el territorio rioplatense, ni las visibles consecuencias de las invasiones inglesas de 1806 y 1807 que derivaron en un significativo proceso de militarización y en un sustancial rol de la opinión pública en la destitución del Virrey Sobremonte. Tampoco haremos referencia a los antecedentes del movimiento independentista de Haití de 1804 ni a los movimientos insurgentes indígenas producidos más tempranamente en el Perú y en el Alto Perú, para considerar otros elementos más cercanos al ámbito rioplatense y menos destacado por la historiografía argentina contemporánea.

Coincidimos con aquellos que consideran que tradición y modernidad no pudieron estar ausentes en la instancia revolucionaria, aun cuando sus actores no lo explicitaran con total claridad, y menos inmediatamente, razón por la cual se vuelve necesaria una mayor precisión con respecto a las ideas circulantes en la época

Un tema importante a tener en cuenta son las insurrecciones altoperuanas del año 1809 producidas en Chuquisaca y La Paz, severamente reprimidas por las fuerzas peninsulares. Estos acontecimientos, que en el léxico de los españoles fueron simples “alborotos” o, lo que es más significativo aún, “elementos rupturistas de la gran unidad simbolizada por la nación española”, tuvieron matices diferentes en el sentir de los insurrectos. Siguiendo a Seghesso de López, tomamos como ejemplo la experiencia testimonial de Monteagudo, quien refiriéndose específicamente a los sucesos de Chuquisaca memoraba que, desde 1809, su participación había estado consagrada a la “revolución” y, aunque calificaba a ese movimiento de “rebelión”, explicaba que “entonces no tenía otro nombre, porque el buen éxito es el que cambia las

denominaciones”⁴. Es decir, tales acontecimientos, -especialmente los ocurridos en La Paz- habrían dejado las huellas de un proyecto revolucionario inacabado que estaba lejos de ser ignorado por España. En este sentido, la autora antes mencionada desarrolla en profundidad el papel que jugaron en esa región virreinal la Real Universidad de San Francisco Xavier y la Academia Carolina, ambas emplazadas por los Borbones en la actual Sucre -ex Chuquisaca y Charcas- donde antes se ubicaban las academias de estudios superiores de los jesuitas. De estos centros académicos egresaron figuras como Monteagudo, Moreno, Paso, Castelli y Gorriti, entre otros. Allí se combinaba en la formación de los juristas un particular eclecticismo que incluía el pensamiento escolástico reformado, heredado de los jesuitas, y las nuevas corrientes ilustradas provenientes de la España borbónica, a la vez que se leían clandestinamente las obras de Rousseau, Mably y Montesquieu, entre otros, según testimonian los estudios de las obras que contenían las bibliotecas privadas más importantes de la época⁵. Es por otra parte conocido el hecho de que Mariano Moreno realizó en 1810 la primera traducción del *Contrato Social* de Rousseau, aunque eliminando el capítulo referido a la religión por cuanto consideraba que las creencias católicas eran parte constitutiva del sentir popular, sobre todo en el interior del territorio rioplatense.

Para José Carlos Chiaramonte, el Derecho Natural y de Gentes, cátedra incluida por Carlos III en 1771, luego de la expulsión de los jesuitas, consiste en un nuevo iusnaturalismo -basado en Grocio, Pufendorf, Wolf y Hobbes, entre otros-, que reemplazaría exitosamente en los centros educativos americanos al iusnaturalismo escolástico, en la pretensión de afirmar un Estado español moderno y sostener el poder absoluto del rey por encima del poder temporal de la Iglesia (Chiaramonte, 2004:106). Acertadamente, el historiador argentino insiste en la “gratuidad de la discusión sobre si Rousseau, Suárez o Santo Tomás fueron los ideólogos de la independencia”, por cuanto la crisis de la monarquía española tras la invasión napoleónica, la creciente presión británica y las tendencias de los criollos por una mayor participación en la vida política son factores decisivos en la situación revolucionaria, aunque asume también la importancia de tener en cuenta “como, con los elementos doctrinarios existentes [...] los americanos afrontaron el problema de

⁴ Bernardo de Monteagudo, *Obras Políticas*, p. 42, cit. en Seghesso de López, 2009:18.

⁵El trabajo de María Cristina Seghesso de López (2009), resulta también una excelente síntesis de todo lo producido alrededor del tema por autores como Abelardo Levaggi, Daisy Rípodas Ardanaz y Vicente Cutolo, entre otros

organizar nuevos países” (Chiaramonte, 2004:52-54).

Por otra parte, hay autores que rescatan especialmente la influencia de las considerables reformulaciones que la escuela salamanquina, reconocida como la escolástica tardía o segunda escolástica, había incorporado tempranamente, desde la época de Vitoria y, sobre todo, de Francisco Suárez, al pensamiento americano. Según estas doctrinas, basadas en el *pactum translationis*, la autoridad civil recaía directamente en el pueblo, quien la delegaba al soberano. De esta forma se negaba el origen divino de la autoridad real. Muchos autores que esto sostienen en la actualidad, muchas veces con afirmaciones exageradas y excluyentes, niegan cualquier influencia en los movimientos independentistas de las ideas rousseauiana del pacto social⁶, para rescatar en cambio una robusta formación escolástica a partir de la educación superior que brindaban los colegios de la Compañía de Jesús. Pese a la expulsión de los jesuitas en 1767, estas ideas habrían penetrado en la formación de las futuras dirigencias revolucionarias. En síntesis, para estos autores, las revoluciones hispanoamericanas tendrían un profundo sentido español, influenciado por teólogos y juristas de la península y no por “ideologías extranjeras” (Gómez Rivas y Soto, 2005:121-22).

En una interpretación seguramente más ajustada a la realidad, por la propia complejidad del proceso, Portillo Valdés incorpora con mayores precisiones las características del pensamiento español de fines del XVIII y comienzos del XIX a partir del estudio de los debates constitucionales de Cádiz entre 1808 y 1812, como una difícil imbricación entre el interés por la modernidad de los discursos y las propias tradiciones de la monarquía católica española (Portillo Valdés, 2000:31). Los liberales españoles, más que preocupados por el contractualismo social como base del orden político, lo habrían estado por la modernización de la monarquía a partir del límite constitucional y en clave esencialmente nacional (Portillo Valdés, 2000:491), es decir un liberalismo de base monárquica y católica. Como también dice Xavier Guerra, en el imaginario político de la época se vuelve más visible una visión pactista de la monarquía heredada de los tiempos de los Austrias, cuando los dominios americanos no eran colonias sino reinos iguales en derecho a los españoles. Es en este mismo sentido que, para este autor, el movimiento de mayo no tendría carácter anticolonial sino que habría sido producto de una revolución con fuerte componente atlántico, que sería a la vez española y americana (Guerra,

⁶Una completa mención de los autores que en variadas obras han sostenido o negado el predominio de la neoescolástica en el ideario revolucionario, puede verse en Gómez Rivas y Soto, 2005.

2003:91-92). Esta interpretación, de hecho bastante aceptada por la historiografía más reciente, quita sin embargo parte de su originalidad a los procesos locales

Por último, debemos recuperar también el accionar de las sociedades secretas, muchas veces erradicado de las interpretaciones sobre el movimiento revolucionario, con lo cual se elimina también la visión continental de algunos de sus actores. Las sociedades secretas, vinculadas a la masonería, fueron sin duda una opción válida para las elites criollas en su afán por distanciarse de las prácticas intelectuales del Antiguo Régimen y constituir formas modernas de sociabilidad política (Ferrer Benimelli, 1985; González Bernaldo de Quirós, 2000:78). El debate público promovido por los liberales españoles, que imaginaban una monarquía atemperada que uniera bajo su régimen los intereses de la metrópoli y las posesiones americanas en una unidad soberana, la Nación española, era resistido por buena parte de la elites criollas que cuestionaban la legitimidad de las autoridades que reemplazaron al rey cautivo.

Los americanos residentes en la península, habrían comenzado entonces a trabajar activamente a favor de una independencia de la metrópoli con un criterio continental sudamericano. Allí se destaca la gestión del caraqueño Francisco de Miranda y la Creación de la “Sociedad de Caballeros Racionales”, filial gaditana de la Gran Reunión Americana, de extracción masónica, donde militaron un número importante de oficiales americanos integrados al Ejército Real español, como es el caso de Carlos María de Alvear, activo promotor de la iniciativa, junto al chileno Bernardo O'Higgins, los venezolanos Andrés Bello y Simón Bolívar, el colombiano Antonio Mariño y el rioplatense José de San Martín, entre otros (Bragoni, 2010:26-29).

Febriles años de reuniones y encuentros en Cádiz y Londres, derivaron en el arribo de San Martín, Alvear y otros miembros del grupo a Buenos Aires en 1812. La creación de la llamada Logia Lautaro y su comunidad de intereses con los seguidores de Monteagudo en la Sociedad Patriótica, culminaron con los acontecimientos que pusieron fin al Primer Triunvirato porteño, decididamente centrado en Buenos Aires y alejado de la visión continental de la independencia, y derivaron en la creación del Segundo Triunvirato y la convocatoria a la Asamblea Constituyente de 1813 con dos objetivos claramente explicitados por la Logia: la declaración de la independencia y la unidad americana. Ninguno de ellos finalmente se cumplió por diversos motivos pero, principalmente, por el cambio en la situación europea. Pero el plan continental prosiguió, tal y

como lo demuestra la declaración de independencia de las “Provincias Unidas de Sudamérica” firmada en Tucumán en 1816 y las posteriores campañas de liberación emprendidas por San Martín y Bolívar. Es más, podría argumentarse que sólo esta dimensión continental permitió sostener los procesos de independencia cuando las situaciones de los distintos gobiernos revolucionarios se habían tornado especialmente adversas luego de la derrota de Napoleón y el retorno de las monarquías absolutas, como luego se verá.

En síntesis entonces, no pueden desconocerse estas ideas rupturistas presentes en España y América al menos desde 1808. Sin exagerar su inserción plena en la sociedad rioplatense, debe sin embargo considerarse que el asociacionismo secreto fue una opción válida para la militancia política de las élites criollas en contra del Antiguo Régimen. De hecho, las primeras noticias sobre la instalación de logias secretas en el Río de la Plata, aunque efímeras y poco trascendentes, datarían de fines del siglo XVIII⁷, pero su influencia más importante se haría sentir durante las invasiones inglesas y el posterior proceso revolucionario. Algunos protagonistas de la revolución mencionan asimismo las reuniones secretas que se realizaban en casa de Vieytes y Nicolás Rodríguez Peña con la idea de formar un gobierno independiente de la metrópoli española (Tomás Guido [1855] en Fradkin y Gelman, 2010:118)

Ni una visión de continuidad absoluta ni una de ruptura definitiva pueden considerarse entonces como determinantes de los hechos acaecidos en mayo de 1810 y en los años sucesivos en el Río de la Plata. En el marco de una compleja realidad política, se dieron cita un conjunto de ideas que no expresan un único “pensamiento de Mayo”, como bien dice Noemí Goldman, sino una combinación de concepciones derivadas de la antigua tradición hispana, de las teorías del derecho natural y de la ilustración liberal moderna, donde, pese a sus diferencias, predominaban las ideas pactistas “según las cuales era necesario el consentimiento de los integrantes de una sociedad, ya sean súbditos, individuos o pueblos, para fundar una autoridad política” (Goldman, 2009:7).

Esta distinción es importante por cuanto tampoco era una sola la

7 Esto es al menos lo que afirman los historiadores masones. Dice Lappas: "contrariamente a las afirmaciones contundentes de eruditos historiadores, hemos podido comprobar cómo cierta la existencia en Buenos Aires de una Logia denominada "Independencia", fundada a fines del siglo XVIII y que obtuvo Carta Constitutiva de la Gran de Loge Generale Ecossoise de France, cuerpo este que fue absorbido el 8 de enero de 1805 por el Gran Oriente de Francia, quedando la antes mencionada logia en libertad de acción sobre su futuro" (cit. en Corbière, 1998:162). .

idea de soberanía. Si bien se aceptaba, ante la acefalía real, el principio compartido de la retroversión de la soberanía a la comunidad, dos tendencias se expresaron claramente en la escena política rioplatense: la que sostenía, sobre bases republicanas, la existencia de una soberanía única del “pueblo” de la Nación, como pretendía Mariano Moreno, en tanto Secretario de la Junta, frente a aquellas otras que propugnaban la existencia de tantas soberanías como “pueblos” –ciudades con cabildo, luego provincias- hubiese en el territorio, tal y como proponía Cornelio Saavedra, su Presidente (Goldman, 2009:11); o la propuesta de la incorporación de todas las comunidades, incluidos los “pueblos de indios”, que sostendría el caudillo oriental José Gervasio Artigas (Frega, 2007).

No caben dudas de que la idea independentista más radicalizada, presente sin duda en una minoría ilustrada, representada por Moreno, Castelli y Monteagudo, entre otros, va a ir adquiriendo forma en el transcurso de los acontecimientos, a medida que evolucionen los sucesos que se producen en España y en el propio territorio rioplatense, para definirse más acabadamente por la independencia con el accionar de la Sociedad Patriótica y la Logia Lautaro en el año 1812 y con las medidas de la Asamblea en 1813, para derivar, sólo más adelante y no sin retrocesos, en una definitiva ruptura con España en el año 1816.

Cabe resaltar entonces que las ideas republicanas compartieron el campo de lo político con aquellas más sujetas a la tradición hispánica y a los cambios introducidos por la ilustración en el Antiguo Régimen, que de hecho impugnaban el poder absoluto del monarca sin desistir de la monarquía como régimen y de su fuerte componente católico. En este caso, la preocupación más visible en algunos parece haberse relacionado con la idea de incrementar la autonomía por sobre la independencia, al menos en la etapa más próxima a los sucesos de 1810; para otros, como es el caso de los masones, la idea de independencia estaba más firmemente instalada, al menos desde 1808, mientras que el régimen político más aceptado era la monarquía atemperada al estilo británico. Lo dicho es también indicativo de que el proceso revolucionario fue justamente eso, un proceso, con un antes y un después, y no debe ser considerado como un mero acontecimiento histórico cuya explicación comienza y termina en sí mismo.

Rescatamos entonces la vigencia simultánea de tradiciones filosóficas muy diferentes a comienzos del siglo XIX, tal y como hemos visto, lo cual deriva en la presencia de diversos lenguajes políticos (Goldman 2000:34) que tanto apuntan a la versión republicana en clave

francesa, vista en la época como peligrosa por muchos criollos moderados; como a la más aceptada, al menos en el comienzo, monarquía atemperada; cuando no aquella que sostenía la preferencia por un sistema confederal al estilo norteamericano que se iría afianzando con el tiempo. En síntesis, entonces, el movimiento revolucionario puede interpretarse como el resultado de una serie de teorías circulantes que dan cuenta de la complejidad interna y externa del proceso.

El decisivo accionar de San Martín en los sucesos de 1816

Como ya adelantáramos, la Asamblea del año XIII, con la clara misión de avanzar en el dictado de una constitución para el nuevo Estado, vuelve a colocar el proceso en el camino de la independencia marcando un nuevo comienzo para la revolución (Halperín Donghi, 1972:94). Las medidas tomadas en su primer año de gestión así lo demuestran –eliminación de referencias oficiales a los Borbones y al monarca Fernando VII; creación de diversos símbolos patrios; mayores libertades de indígenas y castas; etc.-

No obstante, los cambios que simultáneamente se irían produciendo a nivel local y europeo como producto de las sucesivas derrotas de Napoleón y el ya sospechado retorno de Fernando VII al trono español, producen las primeras divisiones irreconciliables al interior de la Logia. Mientras San Martín creía en la necesidad de agudizar las acciones ofensivas en pro de concretar la independencia americana, Alvear prefería concentrar los esfuerzos en el territorio rioplatense –de allí la recuperación de la plaza de Montevideo en 1814- y esperar el decurso de los acontecimientos en España, lo cual derivaría a la larga en un claro proceso de diplomatación de la revolución con el envío de sucesivos emisarios a Europa para gestionar el apoyo de las potencias más importantes de la época, cuando no buscar un protectorado de algún monarca extranjero. Esta última sería la posición prevaleciente, en tanto se reforzaba el régimen político con la instauración de un gobierno unipersonal, el Directorio, creado a comienzos de 1814, que perduraría en el escenario rioplatense hasta el año 1820, acentuándose cada vez más la posición porteña y centralista.

Mientras tanto, José de San Martín, que ya había demostrado un brillante desempeño militar con la creación del Regimiento de Granaderos a Caballo, la victoria de San Lorenzo en 1813 –que impidió a futuro cualquier vínculo entre las fuerzas realistas instaladas en el Alto Perú y en

Montevideo- y la jefatura del Ejército del Norte en 1814, se aleja del escenario porteño, decididamente dominando por Alvear y sus seguidores. Para entonces, y pese a las importantes reformas que el nuevo general impusiera en el Ejército acantonado en Tucumán, los escasos apoyos recibidos desde el Directorio y el convencimiento de San Martín de que las posibilidades de derrotar a los españoles no estaban en la penetración directa al Alto Perú por la vía del Desaguadero, motivaron su alejamiento del Ejército del Norte alegando cuestiones de salud. Güemes y sus gauchos quedarían desde entonces resguardando la frontera norte en Salta y Jujuy para impedir el avance de las tropas realistas.

La situación era por entonces muy compleja: la restauración de Fernando VII en el trono español; el desembarco de tropas realistas provenientes de Lima en Talcahuano, agravado por el enfrentamiento interno de los revolucionarios chilenos Carrera y O'Higgins; sumados a la incidencia del caudillo José Artigas y su propuesta confederal -enfrentado a Buenos Aires desde la expulsión de los diputados orientales en la Asamblea-, que se extendía con fuerza a las provincias del litoral rioplatense; convencieron a San Martín de la necesidad de constituir un ejército único y disciplinado para encarar la cuestión independentista americana con otra estrategia ofensiva. Tal convencimiento derivó en la necesidad de mover algunas de las pocas influencias que todavía tenía en Buenos Aires para ser designado Gobernador Intendente de Cuyo en 1814. La futura conformación en Mendoza del Ejército de los Andes para la concreción del plan continental sanmartiniano tuvo en estos momentos un inicio indiscutible. La sangrienta represión que los ejércitos españoles llevaron a cabo en Nueva Granada terminó por definir la necesidad de concretar con la mayor celeridad posible la reconquista de Chile para, desde allí, avanzar hacia el Perú.

Pero tales objetivos eran imposibles sin una declaración previa de la independencia y la formación de un ejército capacitado para la campaña. La designación de Alvear como nuevo Director Supremo a comienzos de 1815 volvía dificultosas tales posibilidades y San Martín pediría entonces su relevo del gobierno, rápidamente aceptado desde Buenos Aires. Una gran movilización política rechazó en Mendoza al nuevo gobernador, sostuvo su liderazgo y apoyó el enfrentamiento de San Martín con el Directorio porteño. La crisis se extendió entonces a Buenos Aires, donde el Cabildo designó a Rondeau como nuevo Director Supremo, con Alvarez Thomas como su sustituto mientras se encontrara al frente del Ejército del Norte. Fue entonces que se reunió el Congreso en Tucumán en marzo de

1816, donde participarían representantes de diversas provincias, con excepción de aquellas del litoral lideradas por Artigas, a las que se había sumado Córdoba, que hacían del sostenimiento de las autonomías provinciales, en el marco de un sistema confederal, su principal bandera, frente a la más instalada preferencia del Congreso por optar por una monarquía constitucional que los posicionaría mejor ante las restauraciones que el Congreso de Viena apuntalaba.

San Martín, entre tanto, en carta dirigida al diputado mendocino Tomás Godoy Cruz, arengaba al Congreso: “*¡Hasta cuando esperamos declarar nuestra independencia! No le parece una cosa bien ridícula, acuñar moneda, tener pabellón y cucarda nacional y por último hacer la guerra al soberano de quien en el día se cree dependemos? ¿Qué nos falta más que decidirlo? [...] ¡Animo! Que para los hombres de coraje se han hecho las empresas.*”⁸ En otras palabras, cómo seguir haciendo la guerra a un rey cuyo poder aún no se había desconocido. Cuenta para ello con el respaldo del nuevo Director Supremo, Juan Martín de Pueyrredon, que ha prometido apoyar la campaña de los Andes.

Finalmente, el Congreso no lograría definirse acerca de la forma de gobierno, aunque sí concretaría la declaración de la independencia el 9 de julio de 1816. El Acta oportunamente firmada refleja de manera acertada, como ya se dijo, el plan continental sanmartiniano, dada su referencia no a la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, sino a las “Provincias Unidas de Sudamérica”.

Luego seguiría el accionar del Ejército de los Andes para la liberación definitiva de Chile en 1817 y del Perú en 1821, mientras Bolívar avanzaba en la liberación de la “Gran Colombia” y, pocos años después, Sucre coronaba el triunfo sobre las tropas realistas en el Alto Perú.

Aunque la unión americana pensada por estos hombres nunca se concretó, es solo en este contexto de ideas que puede explicarse el proceso independentista para comprenderlo en su cabal dimensión; y, por qué no, para tomar como base estas ideas y recuperar sus principios para rescatar la importancia de una Sudamérica unida que permita enfrentar con mayor fuerza y solidaridad los embates de las grandes potencias, actualmente en crisis, donde siempre los países más débiles terminan como rehenes.

8 José de San Martín. Cartas a Tomás Godoy Cruz (1815-1821), carta del 12 de abril de 1816, en *Claves del Bicentenario, El Pensamiento de los hombres de Mayo* (2009:259)..

Bibliografía citada

AA.VV. (2003). *Visiones y revisiones de la independencia americana*, Salamanca, España: Ediciones de la Universidad de Salamanca, Aquilafuente.

BRAGONI, Beatriz. (2010). *San Martín. De soldado del Rey a héroe de la nación*. Buenos Aires: Sudamericana.

CHIARAMONTE, José Carlos. (2004). *Nación y Estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de las independencias*. Buenos Aires: Sudamericana.

CLAVES DEL BICENTENARIO. (2009). *El pensamiento de los hombres de Mayo*. Buenos Aires: El Ateneo.

CORBIÈRE, Emilio. (1998). *La Masonería. Política y sociedades secretas*. Buenos Aires: Sudamericana.

FERRER BENIMELLI, J. A. (coord.) (1985). La Masonería en la España del Siglo XIX. En *II Symposium de Metodología Aplicada a la Historia de la Masonería Española*. Salamanca, 2-5 de julio, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.

FRADKIN, Raúl y GELMAN, Jorge. (2010). *Doscientos años pensando la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Sudamericana.

FREGA, Ana. (2007). *Pueblos y soberanías en la revolución artiguista. La región de Santo Domingo Soriano desde fines de la colonia a la ocupación portuguesa*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

GOLDMAN, Noemí. (2000). *Historia y lenguaje. Los discursos de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Editores de América Latina.

GOLDMAN, Noemí. (2009). Prólogo. En *Claves del Bicentenario, El pensamiento de los hombres de Mayo*. Buenos Aires: El Ateneo.

GOMEZ RIVAS, León y SOTO, Ángel. (2005). Los orígenes escolásticos de la independencia Latinoamericana (en el Bicentenario de la emancipación: 1810-2010). En *Bicentenario. Revista de Historia de Chile y América*, Vol. 4, N° 2. Santiago de Chile: Centro de Estudios Bicentenario.

GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS, Pilar. (2000). *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*, Buenos Aires: FCE.

GUERRA, François-Xavier (2003). La ruptura originaria: mutaciones, debates y mitos de la Independencia. En AA-VV, *Visiones y revisiones...*, op. cit., pp. 89-110.

HALPERIN DONGHI, Tulio. (1972). *Argentina. De la revolución de independencia a la confederación rosista*, Colección Historia Argentina, Vol. 3. Buenos Aires: Paidós.

PORTILLO VALDÉS, José María. (2000). *Revolución de nación. Orígenes de la cultura constitucional en España, 1780-1812*. Madrid: Boletín Oficial del Estado,

SEGHESSO DE LÓPEZ, María Cristina. (2009). Entre la palestra forense y la insurgencia altoperuana, Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Investigaciones Regionales*, Mendoza, INSIHUSA-CONICET.

En el Bicentenario de la Independencia “explorando tres períodos de nuestra Historia”

Eduardo Hurtado¹

Resumen

En este estudio consideramos tres momentos, la independencia (1816), la experiencia peronista (1946-1955) y el gobierno peronista del kirchnerismo (2003-2015), no se realiza un análisis exhaustivo de cada uno sino algunos tópicos. Lo que le confiere particularidad a estas etapas es la intencionalidad, manifiesta de manera discursiva, de construir un nuevo ciclo histórico. Lo propuesto no logró el éxito buscado fundamentalmente por poseer elementos de ese pasado que buscaban dejar atrás.

Palabras Claves:

Cambio, rupturas, continuidades, política, sociedad, mercado

Abstract

In this study we consider three moments, the independence (1816), the Peronist experience (1946-1955) and the Peronist government of Kirchner (2003-2015), it is not an exhaustive analysis of each of them, but of some of the topics. Which gives uniqueness to these stages is the intention, manifested discursively, to build a new historical cycle. The proposal did not achieve the success sought primarily by having elements of that past they sought to leave behind.

Keywords:

Change, rupture, continuities, politics, society, market

¹Docente de Historia Argentina. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Introducción

En el año 2016 Argentina celebrará el bicentenario de la declaración de la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata de la corona de España. A partir de aquel, ya lejano, 9 de julio se desarrolló un proceso complejo que culminó con la consolidación del Estado que forjó una urdimbre relacional con la Nación, la Sociedad civil y el Mercado. Argentina como el resto de los países que se originaron de los antiguos dominios ibéricos heredó multiplicidad de conflictos, exteriorizados o latentes, contenidos en el ordenamiento territorial de la corona borbónica. Así se visibiliza en el tiempo asimetrías en los desarrollos regionales, dependencia económica, desigualdades sociales y tensiones políticas, por tanto transcurridos doscientos años de vida independiente las cuestiones pendientes son de índole variada y diferente densidad. A lo largo de dos siglos hubo conflictos por imponer la dirección que debía seguir el país, las disputas políticas, las divergencias económicas y la heterogeneidad socio cultural delinearon una constante en ese devenir socio histórico. La imposibilidad de lograr puntos de vista homogéneos y unánimes fue trazando una línea divisoria, en algunos momentos históricos con mayor intensidad, en otros periodos disimulados pero siempre presentes. En este estudio consideramos tres momentos, la independencia (1816), la experiencia peronista (1946-1955) y el gobierno peronista del kirchnerismo (2003-2015), no se realiza un análisis exhaustivo de cada uno sino algunos tópicos. Lo que le confiere particularidad a estas etapas es la intencionalidad, manifiesta de manera discursiva, de construir un nuevo ciclo histórico. Determinar la clausura de una etapa y el nacimiento de otra se puede enunciar pero es menester considerar que el proceso socio histórico *“es abierto, secuencial y acumulativo: en cada estadio las acciones se acometen bajo condiciones dadas (posibilidades) producidas en el pasado que a cambio remodelan las circunstancias para el futuro.”* (Sztompka, 1995:233) En los periodos estudiados se plantearon rupturas con el pasado, proyectos propositivos que intentaron instituir un modelo diferente pero al poseer elementos de ese pasado que buscaban dejar atrás no lograron conseguir su propósito.

1) El escenario de la declaración de la Independencia de 1816

En el año 1816 el congreso reunido en Tucumán decidía el rumbo de un transcurso histórico que tuvo su etapa de génesis en 1807 cuando se

produjo la destitución del virrey Sobre Monte, la crisis política que siguió con el nombramiento de Liniers, la designación de Cisneros por la Junta de Sevilla y se prolongó con la Revolución de Mayo. La decisión del cabildo de Buenos Aires estuvo sostenida socialmente por militares, comerciantes, abogados y ganaderos, que fueron sumando aliados en el resto de las ciudades del virreinato. En un contexto desapacible los representantes de los pueblos reunidos en un órgano considerado soberano debían resolver la crisis abierta en 1810. Producida la declaración emancipadora se propusieron como meta encausar la inestabilidad jurídica, política e institucional, alcanzar la normalización y construir el Estado nación, es decir fundar un nuevo orden social. ¿Se profundizaría el proceso revolucionario? o ¿Se buscaría poner fin a los conflictos, calmar a los sectores más revulsivos y prevenir el aumento del desorden? El campo político con posterioridad a 1810 fue intrincado, la trama en que se desarrollaron las acciones de las ciudades y sus entornos rurales estuvo condicionado por una circunstancia fundamental; *“el derrumbe de las viejas autoridades – Virrey, Audiencias, Intendentes-...Es este vacío de poder que caracterizó la vida social de las provincias rebeladas contra el estado español.”* (Chiaramonte, 1989:164) La ausencia de autoridades buscó ser suplantado por nuevas instituciones gubernamentales, generalmente decididas desde el cabildo de Buenos Aires, situación que provocó diversos conflictos con el poder político del resto de las ciudades. La decisión del poder político porteño, sustentado en su poderío económico, de asumir la dirección del gobierno tuvo como contraparte el rechazo de cada población a reconocer la autoridad provisional. Las ciudades requerían que sus necesidades e intereses fuesen tenidos en cuenta al momento de decidir el rumbo político que seguiría el futuro país. El grupo dirigente de la ciudad capital decidió imponer su voluntad y para ello recorrió dos senderos: a) la cooptación de voluntades, especialmente en el noroeste aprovechando las dificultades económicas, esto resultaría una escuela de formación de diputados con simpatías hacia Buenos Aires y sus autoridades. b) la vía armada, provocando un enfrentamiento de dimensiones mayúsculas, la violencia militar con que se manejaron los asuntos políticos fueron una muestra de la escasa disposición para acordar con quienes se oponían al gobierno central en manos del Director Supremo. Estos caminos elegidos para superar la tensión solo exacerbaron el malestar en las ciudades, que no se sometían a los designios portuarios, de los cuales desconfiaban. Los intereses dispares imposibilitaban una posible conciliación, las ciudades de las gobernaciones intendencias no fueron

piezas dóciles de manejar en el tablero político. Los conflictos entre las regiones y dentro de las mismas caracterizaron el devenir histórico de al menos una década. En un escenario complejo el cabildo de Buenos Aires procedió a elegir los electores que nombraron Director Supremo al general del ejército del Norte José Rondeau, la designación de esta autoridad, aunque fuera en forma provisoria, era realizada por las instituciones de la ciudad de Buenos Aires que conservaba su predominio. No obstante su débil legitimidad el nuevo Director Supremo convocó al Congreso General Constituyente en Tucumán. En este momento la no aceptación del dominio de la antigua capital virreinal era un sentimiento extendido no sólo a las ciudades del litoral sino a casi todo el territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata, lo que prevalecía era la división y la confrontación². El Congreso sostuvo como razón el *“fin de la revolución y el principio del orden,”* (Ansaldi, 1989: 56) esto fue una expresión de deseo. Entre los objetivos estaba la necesidad de establecer pactos entre los pueblos para la unión preliminar de cuya consecuencia arribaría la forma de gobierno, dictar una constitución, conseguir los recursos para sostener la guerra de la independencia. El Congreso asumía la responsabilidad de construir la nación, insertarla en el mercado capitalista mundial y reordenar las relaciones sociales. Las disyuntivas a resolver giraron en torno a la forma de gobierno ¿Monarquía o República? ¿República unitaria o República federal? Los pasos siguientes, encaminados a organizar el país según las pautas fijadas por el grupo gobernante no alcanzaron éxito. El periodo estuvo cargado de numerosas tensiones, de acuerdos, de posiciones antagónicas y de enfrentamientos. Se declaró la independencia pero no se pudo alcanzar acuerdo sobre la constitución a sancionar y la forma de gobierno. En la búsqueda de una alternativa de alcanzar un consenso surgieron tres tendencias: *“a) conservar la centralización en Buenos Aires inclinándose por el sistema unitario. b) organizar el país bajo el sistema federal (prestigiada por Córdoba) c) llevar de nuevo al Perú el asiento del gobierno, con arreglo a los intereses de la región que es hoy Bolivia.”* (Álvarez, 1983:40) En la pugna por impulsar proyectos las facciones no

²El Redactor del Congreso Nacional, del 1° de mayo 1816 expresa: Divididas las provincias, desunidos los pueblos y aun los mismos ciudadanos, rotos los lazos de la unión social, inutilizados los resortes todos para mover la máquina, erigidos los gobiernos sobre bases débiles y viciosas, chocando entre si los intereses comunes y particulares de los pueblos, negándose algunos al reconocimiento de una autoridad común, en diametral oposición las opiniones, convertidos en dogma los principios más distantes del bien común, enervadas las fuerzas del Estado, agotadas las fuentes de la pública prosperidad

tuvieron la fortaleza necesaria para imponer sus propias propuestas de manera perdurable pero si contaron con una posición de fuerza para vetar los propósitos ajenos. En medio de un marasmo institucional y fragmentación del territorio se fueron originando alternativas de ordenamiento territorial sobre fronteras reducidas e intereses comunes. El litoral y la Banda Oriental con características productivas y socio culturales similares a las de Buenos Aires, con la alternativa del puerto de Montevideo se oponen con más eficacia a la hegemonía porteña. El líder de la Banda Oriental José Gervasio Artigas, si bien no desechaba la posibilidad de formar una confederación sobre la estructura del virreinato, también proyectaba una entidad independiente, que le quitará la dificultad de conciliar intereses con las otras regiones y tener que sufrir la influencia de sus votos sobre la política general. *“Para esquivar los peligros inherentes a la formación de un Estado pequeño, ingeniaron anexarle aquella parte del litoral que tenía análogas producciones; y así surgió la invitación hecha en 1815 a Entre Ríos, Corrientes, Santa Fe y Córdoba, para constituir un congreso local distinto del que poco después se reunió en Tucumán.”* (Álvarez, 1983:44). Quitado de escena el jefe oriental, sus lugartenientes Francisco Ramírez y Estanislao López siguieron la lucha con el directorio hasta que en 1820 el poder central desapareció y también la alternativa del ordenamiento jurídico administrativo del país. En el campo social la confrontación armada produjo una intensa movilización social en las poblaciones, el camino de las armas convocó y politizó *“a las clases subalternas, pero convocatoria y politización no son sinónimos de participación efectiva, consciente, voluntaria, de donde la frecuencia de las medidas coercitivas gubernamentales para integrar los contingentes militares y/o para frenar las deserciones.”* (Ansaldi, 1989: 56) La heterogeneidad socio cultural del territorio virreinal quedó expuesta dando lugar a un largo conflicto urbano-rural, pero que también enfrenta a los sectores dominantes de las distintas regiones. En el campo del mercado con el inicio de la secesión de las regiones de América de la metrópoli española sobrevino la alteración del orden, la desestructuración territorial y el entramado económico que caracterizó el período colonial. La configuración del virreinato del Río de La Plata contuvo territorios ni uniformidad en su desarrollo económico. En Potosí se encontraba el centro minero más importante de la América Colonial; sus riquezas y creciente actividad atrajeron una gran inmigración que transformó a la ciudad en una de las más pobladas del continente. Pese a la gran distancia que las separaba, Potosí y Buenos Aires fueron los extremos de un circuito

comercial por el que transitaba gran cantidad de mercancías. En ese extenso camino, existieron centros importantes como Santa Fe, Córdoba, Tucumán, donde prosperaron actividades artesanales y agropecuarias con destino a Alto Perú. Uno de los ejes en debate fue la política arancelaria del puerto, proteccionismo o libre comercio, la heterogeneidad de las economías regionales se contuvo en el dique que originó el sistema comercial colonial, pero esta situación se modificó cuando se realizó la abolición de las restricciones comerciales en 1809. Buenos Aires tuvo legalidad y dispuso de mayor libertad para cumplir su papel de intermediario entre Europa y las restantes regiones. La alternativa económica que se planteó de vincularse sin controles al mercado mundial, específicamente a Inglaterra, a través de la apertura del puerto de Buenos Aires, tuvo consecuencias significativas sobre la producción de la llanura pampeana. Los sectores de la economía del virreinato que usufructuaron el proceso revolucionario de 1810, fueron los que se vincularon a la industria ganadera y los del comercio de ultramar, y esa porción del comercio interregional que procedió de Buenos Aires o transitó por ella. El desacuerdo en cuanto a la definición de la política comercial generó desorden en los circuitos comerciales y tensiones entre los diferentes espacios. La derrota militar en Huaqui (1811) determinó la pérdida definitiva para la región del Plata del cerro minero de Potosí; desde esa coyuntura el desarrollo económico dominante estuvo vinculado a la producción ganadera y el saladero, la región pampeana estableció su dominio económico sobre el resto del territorio y este poderío le permitió ejercer el control político. Las regiones defendieron la aplicación de una política aduanera en relación con sus intereses económicos, su producción artesanal atravesó una etapa de deterioro, sin poder reubicarse en el esquema inaugurado por la apertura del puerto. La provincia de Buenos Aires y el litoral fueron incorporando su producción al mercado mundial, tuvieron *“estructuras sociales distintas y desiguales ritmos de transformación, los que son más rápidos, allí donde aparecieron formas más definidas de producción capitalista.”* (Ansaldi, 1987:3) En el Congreso de Tucumán se declaró la independencia, la resolución sobre la constitución y la forma de gobierno quedó diferida para futuro, la pugna por definir un orden consensuado o impuesto continuó algunas décadas más.

2) El escenario de la declaración de Independencia Económica de 1947

En los años cuarenta el nacimiento del peronismo, su posterior consolidación y su tumultuoso devenir en las décadas siguientes signaron los tiempos de la relación entre el Estado, la Nación, la Sociedad civil y el Mercado, su participación en la vida política del país originó diversas interpretaciones y relatos. Una mirada sostiene que el peronismo es un fenómeno histórico y social de una singularidad extraordinaria, renuente a las clasificaciones y marcos teóricos de las ciencias sociales. Constructor de una trama cultural que encarnó una ruptura histórica con el pasado y emergió como algo nuevo en el escenario político y en la configuración social del país. Desde otra mirada su singularidad es discutida pues se parece a los populismos que recorrieron la historia de América latina, *“el mito originario del peronismo repite de modo riguroso todos los elementos de las construcciones fundacionales del populismo. En términos elementales, un pueblo al que no se le reconocen clivaje de clases y un líder que es portador de una promesa mítica.”* (Tcach, 2002:129) El propio relato peronista sostuvo la puesta en marcha de un nuevo tiempo histórico en nuestro país, se presentó a sí mismo como transformador de la realidad, sin anclaje alguno en el pasado, diferenciándose de otros grupos políticos que han usado la historia como instrumento para legitimar sus propias aspiraciones. El supuesto que sostuvo esta idea era que se estaba en una revolución: en el orden político, al haber cambiado las clases que controlan el Estado, y en el económico al haberse desplazado la burguesía extranjera de su propiedad e influencia sobre los principales instrumentos productores de riqueza, ahora en manos del gobierno peronista. En los años treinta la sociedad argentina comenzó un lento proceso de cambio, fue acunando una serie de sueños relacionados con un rol más activo del Estado, mayor justicia social, recuperación de la legitimidad política, defensa de una posición internacional digna para el país, estas aspiraciones eran suscriptas por grupos heterogéneos de la vida nacional. La diversidad comprendió desde militantes socialistas hasta católicos, de militares a pequeños empresarios, de peones rurales hasta obreros industriales urbanos. Estos grupos se expresaron en torno a 1943 y colaboraron en el nacimiento de un movimiento político clasista el peronismo. Por tanto esta alianza que reunía intereses de los trabajadores, de fracciones de la burguesía industrial, de grupos dentro de la iglesia católica y de algunos sectores nacionalistas de las Fuerzas Armadas fue la base social que llevó a Perón al poder. A partir de este origen el peronismo gobernante desarrolló una construcción política buscando la articulación de la compleja alianza de intereses. El discurso peronista integró las demandas, incluyéndolas dentro de un

proyecto político más amplio, con la convicción de que el poder se ejerce a través de un proceso de construcción y recomposición permanente. En esta aspiración a ser un movimiento nacional que iniciaba un nuevo ciclo histórico en la celebración del centésimo trigésimo primer aniversario la declaración de la independencia y en un contexto económicamente favorable el gobierno impulsó el 9 de julio de 1947 la declaración de la independencia económica³. Las tres banderas que enarboló como lema el peronismo fueron “Independencia económica, Soberanía política y Justicia social” posicionándolas en un mismo plano de simultaneidad, para algunas interpretaciones históricas allí estuvo el error; para consolidar la justicia social y la soberanía política primero se debía alcanzar la independencia económica. ¿Por qué naufragó la alternativa de romper con la histórica dependencia económica del país? ¿Era posible modificar las estructuras socio económicas del país sin afectar algunos de los intereses de quienes formaban la alianza social del peronismo gobernante?

En el campo político la aparición en escena del entonces coronel Perón provocó malestar en los grupos que se sintieron desplazados, esto tuvo como consecuencia la reproducción de un conflicto de legitimidad, de una polarización política que renovó y exteriorizó los antagonismos sociales. En esos años la sociedad se dividió dramáticamente en dos bandos con razones y sinrazones, el año 1945 fue clave cuando se abrió la campaña electoral había dos bloques definidos: por un lado una heterogénea alianza de sectores que apoyaban a Perón, sindicatos, segmentos dispersos del radicalismo, y algunos dirigentes socialistas y del conservadurismo de las provincias. Por otro lado, la Unión Democrática, aglutinante de los partidos políticos tradicionales y los grupos económicos empresariales. Perón aludiendo a la profunda oposición entre las fuerzas en pugna sostenía *“en nuestra patria no se debate un problema entre libertad o tiranía, entre Rosas y Urquiza, entre democracia y totalitarismo. Lo que en el fondo del drama argentino se debate es, simplemente un partido de campeonato entre la justicia social y la injusticia social.”* (Peña, 1973:9) Una de las discordancias estuvo planteada en términos de libertades públicas y justicia social, fue sin dudas uno de los debates entre el Partido Peronista y la Unión Cívica Radical por lo menos hasta mediados de 1955. Durante la

³Preámbulo Declaración de la Independencia 1947. “Romper los vínculos dominadores del capitalismo foráneo enclavado en el país y recuperar los derechos al gobierno propio de las fuentes económicas nacionales. La nación alcanza su libertad económica para quedar, en consecuencia, de hecho y de derecho, con el amplio y pleno poder para darse las formas que exijan la justicia y la economía universal, en defensa de la solidaridad humana.” En bases para la alianza constituyente de la nueva argentina. Peronismo Revolucionario.

experiencia peronista se redefinieron las formas de ejercitar la política y el establecimiento de nuevos códigos en la relación del Estado con determinados sectores de la sociedad. Durante la gestión se conservaron las instituciones republicanas del país, el Congreso y el poder Judicial no dejaron de funcionar, pero el incremento de poder del peronismo y la escasa representación de la oposición en el Congreso fueron relativizando su accionar y fortaleciendo la acción de las entidades corporativas. Los rasgos autoritarios del gobierno fueron relativizados en función de los logros alcanzados, un diputado peronista expresó que *“Perón ejerció la presidencia como Jefe Supremo de la Nación, que es la primera atribución que le confiere el artículo 86 de la Constitución. Y, por hacerlo, fue odioso tirano.”*⁴ En el campo social el estado peronista asumió un papel de árbitro entre las clases sociales, con este accionar se trató de alcanzar la integración social, afirmando a los trabajadores como fuerza social nacional y garantizando a los empresarios la acumulación de capital. Las clases medias se sintieron lesionadas por el peronismo por sus pautas de comportamiento y su modelo cultural, por el carácter autoritario del gobierno y por la no inclusión simbólica dentro del discurso oficialista. Pero desde una perspectiva económica fueron beneficiadas por el incremento en los salarios, muy especialmente en los empleos del Estado, *“sin embargo, hacia los años 50...las clases medias argentinas habían asumido de manera incompleta el rol modernizador, a lo que se sumaba, suerte de constante, una posición política conservadora.”* (Svampa, 2005:134-135) La política de articulación entre asociaciones patronales, sindicales, profesionales, culturales y religiosas, cada una con acceso a recursos e influencias propios, sin tener una representación directa en los órganos legislativos, como en el corporativismo clásico. Perón no expresó la intención de volver a discutir una reformulación de un proyecto de Estado corporativo, como lo propusiera Urriburu en 1930, sino que diseñó su estrategia a partir de la idea de “comunidad organizada”, en su perspectiva era necesaria la presencia estatal para la creación de una identidad colectiva nacional a partir de un concepto de armonía de clases. La creación de los consejos socio-económicos que *“desempeñan un papel fundamental en la mayoría de los sistemas corporativos... Perón lo tuvo en cuenta, sin embargo, estuvo muy lejos de crear el tipo de instituciones que son comunes en otros estados corporativos... Perón jamás creó un Estado corporativo.”* (Wynia, 1986:84-87) En el campo del mercado el

⁴Albrieu, Oscar. Diputado en el periodo 1946 -1952 y Ministro del Interior en 1955. En Historia Gráfica de la Argentina contemporánea. Hyspamérica. Tomo 6. Colección dirigida por Feliz Luna. 1984

peronismo impulsó una política de distribución del ingreso que aumentó la participación económica de los trabajadores a través del aumento real de los salarios o mediante asignaciones familiares y sociales. El acrecentamiento de salarios permitió responder a las demandas de los sectores populares, *“la participación del sector asalariado en el ingreso nacional que alcanzó su punto máximo hacia 1950 con el 46%.”* (Martuccelli-Svampa, 1997:26) esto posibilitó ampliar el mercado interno necesario para los empresarios. Entre los objetivos del gobierno estuvo la profundización del desarrollo industrial, para ello aplicó la protección arancelaria, la transferencia de divisas que recibía del sector agrícola y de la política crediticia; la decisión de favorecer a los empresarios industriales no suscitó el apoyo incondicional de los mismos, el accionar de la Unión Industrial Argentina se caracterizó por su oposición al gobierno. La corporación empresarial tuvo actitudes contradictorias, la entidad fabril se alineó junto a la oposición peronista, posiblemente su anti peronismo, se vio ampliado por la existencia de los conflictos *“internos que dividían a sus miembros y a pesar de que fue sólo una minoría la que adhirió al nuevo movimiento político, en la dinámica intracorporativa esta división sirvió para radicalizar las posiciones de los adversarios del gobierno.”* (Sidicaro, 2002:58) Entre los años 1952 y 1953 se organizó y constituyó la Confederación General Económica, esta nueva entidad adhirió a las iniciativas del gobierno y buscó convertirse en el vocero del mismo, el diseño de esta nueva institución involucraba a distintas federaciones representativas de diversas fracciones del capital, comercial, financiero, industrial, para articular los intereses de estos últimos el gobierno delineó la Confederación General Industrial (CGI), en su objetivo de aumentar la productividad, mejorar los equipos instalados, adquirir maquinarias y fomentar la radicación de capitales extranjeros. Podemos observar que a partir de los años cincuenta la política económica del peronismo produjo un viraje en relación al capital internacional, el problema energético obligó a revisar la mirada sobre el capital internacional. Los empresarios en la etapa final del gobierno peronista mantuvieron un discurso público pro industrial y hasta su último informe económico anual, publicado a mediados de 1955, expresaron críticas a la ineficiencia de los grandes propietarios rurales. El Estado durante la experiencia peronista añadió la tarea de empresario en ciertas actividades básicas mediante la nacionalización de los servicios públicos y la creación de aquellos inexistentes. La compra de los ferrocarriles, teléfonos, gas y el apoyo a un programa de desarrollo de infraestructura que se estaba en

marcha. A través del plan quinquenal de inversiones se fueron realizando diversas obras, “*se construyó una flota mercante, se organizó una aerolínea nacional y se apoyaron los planes para la construcción de un importante complejo siderúrgico.*” (Wynia, 1986:76) Un esfuerzo significativo se realizó en materia energética buscando acrecentar la actividad de la empresa petrolera nacional, concretar la construcción centrales hidroeléctricas y lograr la explotación de las reservas de carbón en Río Turbio. No obstante la producción de energía fue un problema insoluble para el gobierno peronista. La intervención en la economía regulando la producción produjo que los grandes productores rurales se sintieron sumamente perjudicados. Si bien la gestión de gobierno peronista no tuvo como objetivo modificar la tenencia jurídica de la tierra y por tanto la estructura de distribución de la propiedad, la continuidad del congelamiento del precio de los arriendos solicitado por los arrendatarios y otorgamiento de créditos posibilitó que muchos lograran ser propietarios. No obstante Perón no buscó movilizar a los pequeños y medianos agricultores integrantes de la Federación Agraria, para formar una base de apoyo organizada para oponerla a la Sociedad Rural. Desde el Estado se desplegó un conjunto de políticas destinadas a realizar una transferencia de ingresos de la actividad agropecuaria hacia otros sectores de la producción. Para ello el gobierno creó el Instituto Argentino para la Promoción del Intercambio (I.A.P.I.), por medio del cual controló el comercio exterior fijando los precios de los productos agrícolas y comprando a los productores a precios bajos para después transferirlos a precios internacionales. La acción del IAPI le permitió al estado obtener un importante caudal de recursos, que derivó hacia la industria, mediante la concesión de líneas de créditos muy accesibles, y hacia la inversión social, llevando adelante planes de construcción de viviendas, escuelas y hospitales públicos, al tiempo que daba satisfacción a las necesidades básicas de amplios sectores sociales. “*Sin una propuesta de modificación de la estructura agraria, el gobierno peronista osciló entre ofrecer compensaciones para incrementar la producción y formular amenazas de expropiación.*” (Sidicaro, 2002: 72) Los productores agrarios agrupados en la Sociedad Rural Argentina, no adhirieron a la gestión del peronismo y la Federación Agraria adhirió a las protestas contra los controles de precios y el cuestionamiento a la falta de incentivos para el campo. La posibilidad de éxito estuvo vinculadas al cumplimiento de determinadas variables, entre las ellas era menester que el sector agropecuario mantuviera la producción de manera sostenida y no la redujera por los controles sobre sus

productos básicos; la continuidad en el tiempo de los precios internacionales elevados para los productos agrícolas y que la actividad industrial fuera disminuyendo la dependencia de las exportaciones de productos agropecuarios. Alcanzar la independencia económica significaba romper con algunas estructuras del pasado en que se anclaba la dependencia y promover nuevos ejes de estructuración económica para superar la alternativa que imponía la relación comercial triangular, Argentina- Estado Unidos –Inglaterra y el deterioro permanente de los términos del intercambio, obligaba necesariamente a producir un cambio en el modelo productivo.

3) El escenario en torno al bicentenario

En el año del bicentenario Argentina tiene un gobierno que asumió la gestión en diciembre de 2015, vientos de cambio y crisis luego de más de una década de gobierno peronista representado por el Frente para la Victoria, vertiente liderada por Néstor Kirchner. Su llegada al gobierno se fue gestando en medio de una diáspora del peronismo que representaron corrientes ideológicas disímiles y expusieron de manera explícita los diversos intereses provinciales. El Frente para la Victoria incluyó en su configuración a un amplio espectro de fuerzas políticas, sociales y económicas. En sus filas aparecieron dirigentes que habían formado parte del menemismo, del duhaldismo y de partidos políticos no peronistas, gremialista como Hugo Moyano y sectores que esperaban resguardar los puestos de trabajo y la recomposición de los niveles salariales. También incluyó a organizaciones sociales, sectores que cuestionaban la exclusión social y los altos índices de desempleo, líderes territoriales propensos a colaborar con el poder de turno, agrupaciones vinculadas a la defensa de derechos humanos que buscaban justicia y castigo para los militares de la dictadura de 1976. Contó con la adhesión de miembros de entidades empresariales que buscaban ser favorecidos por las medidas económicas adoptadas. ¿Ese bloque de fuerzas sociales propositivamente podría modificar las estructuras socio económicas del país a partir del pasado reciente? El gobierno heredó problemas complejos: desempleo, pobreza, inseguridad, violencia, corrupción. Néstor Kirchner se consolidó como el nuevo referente de la estructura del peronismo. A diferencia del primer peronismo, el kirchnerismo construyó un relato histórico anclado al pasado, reivindicando especialmente la experiencia Camporista del '73, se presentó como constructor de una nueva argentina, una nueva patria,

consideró su gestión como la década ganada. Para los opositores no logró revertir los problemas y generó una polarización social insoluble. La tensión entre continuidades y rupturas constituyeron un hilo conductor del gobierno del Frente para la Victoria, en su búsqueda de construcción hegemónica el gobierno estableció la llamada “batalla cultural”. No se puede desconocer que en la Argentina posterior a la crisis del 2001 hubo reformas que si bien no llegaron a cambiar de raíz la estructura socio económica del país, *“tampoco puede ser interpretada, sin más, en términos de continuidad lineal respecto de los años noventa, como afirman ciertos críticos.”* (Svampa, 2008:44) Explorando las decisiones políticas de las gestiones del Kirchnerismo observamos que se pusieron en marcha una serie de leyes cuya intención era encuadrar la conflictividad existente otorgándole jerarquía institucional. En el campo político si bien Néstor Kirchner exhortó para construir una nueva manera de hacer política, algunos de sus aliados no podrían ser considerados buenos ejemplos para el diseño de una política nueva. No obstante buscó modificar el régimen de partidos políticos mediante la realización de elecciones internas abiertas obligatorias, como preludeo a que se realizaran los comicios a nivel nacional, aunque también tuvo que refugiarse en el Partido Justicialista abandonando la llamada transversalidad. En el campo social transitó por el sendero de reposicionar el estado de derecho, en ese camino destacamos la revisión de la política de derechos humanos, que produjo un vuelco en relación al juicio y castigo a los militares responsables de los delitos de lesa humanidad, el impulso de políticas de ampliación de derechos individuales, sociales y políticos con el fin de fortalecer la sociedad: matrimonio igualitario, asignación universal por hijo, estatización del régimen jubilatorio, ley de medios. Impulso políticas para bajar el índice de desocupación y controlar el trabajo en negro, no obstante una proporción importante de la población asalariada que se encuentra bajo la línea de la pobreza. En el campo del mercado las continuidades fueron notorias, si bien se buscó recuperar el estado para impulsar la producción, el modelo de acumulación del kirchnerismo se basó en el viejo esquema agroexportador. El sostenimiento del proyecto dependió de las exportaciones procedentes de la producción primaria y la extracción minera, la cuestión agraria fue una de las claves para impulsar la distribución del ingreso, la dependencia de la actividad del sector rural, substancialmente la agricultura a partir de la soja y sus derivados, favorecida por los altos precios internacionales fue un núcleo débil del modelo. La aplicación de las retenciones a las exportaciones provocaría un conflicto singularmente intenso con el campo

en el año 2008⁵. No obstante el conflicto se sostuvo la tendencia de la expansión del cultivo de soja potenciándose y fortaleciéndose. *“Asimismo, la soja, en su disputa por los territorios con otras producciones, se verá beneficiada por una política de control de precios de bienes salario, que operará impulsando precios relativos favorables para aquel cultivo, sin que esto se vea compensado por las más elevadas retenciones a las exportaciones.”* (Martínez Dougnac, 2013:335) La actividad extractiva basada en la apropiación y sobreexplotación no siempre responsable de las disponibilidades naturales como la minería a cielo abierto fue causa de conflictos con organizaciones sociales ambientalistas. En el ámbito de la política de industrialización, hubo una reactivación de la actividad industrial fue importante, en términos comparativos esta ha sido más bien acotada. *“Ciertamente, el desempeño del sector industrial, con relación a la creación de puestos de trabajo, fue positivo: en el año 2007 la industria llegó a ocupar a 36% de los trabajadores, 7% más que en 2002.”* (Svampa, 2011:24) Las políticas de promoción industrial y el apoyo a la innovación científica y tecnológica no lograron revertir el daño causado a la actividad por la dictadura militar de 1976 y las políticas económicas neoliberales de la década del noventa. El enfrentamiento con el campo produjo una crisis en la alianza gobernante, una de la más significativa, por lo institucional, fue la ruptura con el vicepresidente Julio Cobos y sus adherentes radicales, pero socialmente la protesta rural logró el apoyo de sectores *“que poco o nada tenían que ver con los intereses materiales vinculados al agro. Acaso con pocos antecedentes en la historia argentina, sectores medios y altos salieron a las calles, en defensa de los intereses de un sector socioeconómico específico.”* (De Piero, 2013:219) Un conglomerado social que abarcó desde grupos conservadores hasta sectores de la izquierda que mostraron su descontento y manifestaron su oposición al conjunto de políticas que impulsaba el gobierno nacional. Antes de producirse el deceso de Néstor Kirchner comenzó a profundizarse una reestructuración en la coalición original del Frente para la Victoria. Algunas dirigencias de los peronismos provinciales mostraban su malestar por el manejo de los recursos económicos del gobierno, intendentes del cono urbano bonaerense se reposicionaban de acuerdo al humor político coyuntural y reaccionaban espasmódicamente. Bajo la dirección de

⁵La 125 fue una resolución del ministro Martín Lousteau que establecía retenciones móviles sobre las exportaciones de granos como soja, maíz y trigo. La medida desató el conflicto con diversos sectores agrarios, levantando una protesta de propietarios sin antecedentes en la Argentina. El ministro renunció, el gobierno no derogó la resolución, ya que entendía que hacerlo era retroceder frente a las corporaciones, terminó perdiendo la disputa en el Congreso de la Nación.

Cristina Fernández los realineamientos fueron más ostensibles, quizás el alejamiento del intendente de Tigre, Sergio Masa y del líder sindical de camioneros, Hugo Moyano hayan sido de mayor consideración. En el caso del sindicalismo si bien la dinámica salarial de los últimos años produjo la recuperación en los salarios en las retribuciones que los trabajadores habían perdido en 2001, el malestar fue in crescendo por el cobro por parte del estado del impuesto a las ganancias a los asalariados. También algunos sectores de la sociedad, progresistas o de centroizquierda, que se habían visto atraídos por la política de Kirchner, aceptando su conducción por afinidades ideológicas comenzaron a cuestionar viejas prácticas políticas y la imposición de un modelo de confrontación amigo – enemigo que recordaba etapas del pasado.

Reflexiones Finales

La declaración de la independencia de 1816 propositivamente buscó poner en marcha un proceso histórico que debía construir un Estado nación que diera lugar a emergentes fuerzas sociales y políticas. La resolución de emanciparse de la metrópoli estableció el límite de profundización de la revolución de mayo de 1810, los sectores propietarios de tierras vinculados a la actividad ganadera y los comerciantes procuraron instaurar el orden necesario para acumular riqueza. Su accionar regresivo produjo una larga conflictividad entre los deseos autonómicos y el centralismo estatal nacional, provocando tensiones que aún perduran. La construcción del Estado demandó casi siete décadas y consolidó una fórmula republicana y federal de gobierno pero que en la práctica se sostuvo de manera centralizada con predominio del Estado nación sobre los poderes provinciales. Durante la experiencia peronista se construyó una trama socio política que influyó de manera duradera en el acontecer histórico del país. El gobierno peronista redimensionó y recompuso la actividad intervencionista del Estado; se buscó respetar la iniciativa privada en el mundo de los negocios, pero se propuso afirmar su autoridad orientando la producción y multiplicando los controles, en especial sobre financiación y formación de precios. Si bien el gobierno de Perón negoció con el mercado externo recuperando títulos de deuda, no pudo superar la dependencia económica del sector agroexportador. La política económica del peronismo quedó aprisionada en los límites del statu quo tradicional, el producto nacional se escapaba de las manos por la brecha cada vez más ancha de la balanza de pagos. Perón visualizó el problema pero no logró

encauzar el camino para modificar estructuralmente la actividad productiva concretando la independencia económica. Una profunda crisis le dio la bienvenida al nuevo siglo, lentamente el país se recupera y busca modificar la realidad, en ese ámbito surge el kirchnerismo que gobernará por más de una década. Desde su discurso planteó una refundación política y la reconstrucción histórica del país, sus opositores solo observaron la arquitectura de un relato, que disimula una continuidad lineal con las políticas neo conservador neo liberal de los años noventa. En el periodo hubo cambios pero también continuidades producto de determinadas decisiones que no permitieron una transformación estructural de la Argentina. La alianza original se fue transformando, antiguos vicios estructurales de la política, intereses regresivos y negociados fueron minando el proyecto. El kirchnerismo presentó un discurso sobre su lugar en la historia argentina pero ese lugar no está consolidado, de la herencia recibida perduraron algunas cuestiones y otras desgraciadamente se fortalecieron.

Bibliografía

ÁLVAREZ, Juan. (1983). *Las guerras civiles argentinas*. Buenos Aires: EUDEBA.

ANSALDI, Waldo. (1987). *Estado y Sociedad en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ANSALDI, Waldo. (1989). *Estado y Sociedad en el pensamiento nacional*. Capítulo Soñar con Rousseau y despertar con Hobbes: Una introducción al estudio de la formación del Estado nacional argentino. Buenos Aires: Cantaros.

CHIARAMONTE, José Carlos. (1989). *Estado y Sociedad en el pensamiento nacional*. Capítulo La cuestión regional en el proceso de gestación del Estado nacional argentino. Algunos problemas de interpretación. Buenos Aires: Cantaros.

DE PIERO, Sergio. (2013). *Discurso, política y acumulación en el kirchnerismo*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes. Cortar y Pegar: El Kirchnerismo en el sistema político argentino.

GODIO, Julio. (2006). *La Anomalía Argentina*. Miño y Davila.

MARTÍNEZ DOUGNAC, Gabriela. (2013). *Discurso, política y acumulación en el kirchnerismo*. Lógica y tendencias de un modelo agrario que persiste. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

MARTUCCELLI, Danilo-SVAMPA, Maristella. (1997). *La Plaza*

Vacia: Las transformaciones del Peronismo. Buenos Aires. Losada
PEÑA, Milciades. (1973). *El peronismo*. Buenos Aires: Ediciones
Fichas.

SIDICARO, Ricardo. (2002). *Los tres peronismos*. Buenos Aires:
Siglo XXI.

STOMPKA, Priotr. (1995). *Sociología del cambio social*. Capítulo
La nueva sociología histórica: concreción y contingencia. Madrid: Alianza
Editorial.

SVAMPA, Maristella. (2005). *La Sociedad excluyente. La
argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

SVAMPA, Maristella. (2008). *Cambio de Época*. Buenos Aires:
Siglo XXI.

SVAMPA, Maristella. (2011). *La nueva Sociedad* 235. Buenos
Aires. Argentina una década después.

TCACH, Cesar. (2002). *Historia Social*. Valencia, España. N° 43.
El enigma peronista: la lucha por su interpretación.

WYNIA, Gary. (1986). *La Argentina de Posguerra*. Buenos Aires:
Editorial de Belgrano

ENTREVISTAS

“De Historias y Enseñanzas: Experiencias, sentidos y desafíos” Entrevista a la Dra. **Graciela Funes**

Victor Salto¹

Graciela Funes es profesora en Historia por Facultad de Humanidades la Universidad Nacional del Comahue en 1978, esto indica que realizó los estudios universitarios durante la dictadura militar, recién egresada ingresa a trabajar en la Facultad de Ciencias de la Educación en la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria. Con el advenimiento de la democracia realiza los seminarios de la Licenciatura en Historia y en la década del 90 los Módulos del Programa de Posgrado en Historia y varios seminarios que abordan problemáticas del campo educativo. En la segunda mitad de los 90 cursa la Especialización y Maestría en Didáctica y aborda en la tesis la formación docente en ciencias sociales e historia en el nivel primario, en 2010 obtiene el doctorado en Educación, con una tesis sobre la formación docente en historia para el nivel medio, en ambas tesis articuló el estudio de la formación docente con los contextos históricos concretos y con los procesos de reformas educativas implementados a nivel provincial y nacional.

El ejercicio de la docencia universitaria comenzó con una ayudantía de segunda y finalizó como profesora regular titular. Enseñó en las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales para los profesorados de nivel primario e inicial y para la licenciatura en nivel primario y en las cátedras de Didáctica y Práctica de la Historia para el profesorado en historia. Realizó acciones de extensión universitaria y de investigación educativa. Hoy continúa como investigadora y dirige la Carrera Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad

¹UNCo

Nacional del Comahue. Además, participa en posgrados de las Universidades Nacionales de la Patagonia “San Juan Bosco” y Rosario.

1) Teniendo en cuenta los momentos iniciales de su relación con la disciplina ¿por qué decidió estudiar historia?

Pertenezco a una generación que creyó que la revolución era posible y saber historias posibilitaba conocer fundamentos y acciones para cambiar el mundo, para dar otros combates por la historia. Estudié historia porque me gustaba historia y -como la mayoría de los/las estudiantes- no pensaba enseñar, me interesaba historiar. Disfrute enseñar historias cuando ejercí el oficio en la escuela media y en la universidad, en los tiempos de estudiante, y nunca imaginé estar enseñando a enseñar. Las “pedagógicas” no fueron asignaturas que inicialmente me interesaran. E ingrese a trabajar en una cátedra de formación docente por casualidad; hoy podría pensar que la cátedra me busco a mí.

2) ¿Qué preocupaciones y/o situaciones la vincularon específicamente con el campo de la didáctica de la historia?

Como te decía, mis inquietudes y preocupaciones en relación a este campo no estuvieron inicialmente. En su momento, deseaba entrar a la universidad y la oportunidad se presentó en la Facultad de Ciencias de la Educación. No sabía lo que era la didáctica, que en esos tiempos -cuando se refería a la didáctica específica- se llamaba “Metodología de las Ciencias Sociales” o “Conducción del Aprendizaje II”. Sólo sabía historia y desde el lugar de ayudante de segunda enseñaba historia argentina. Así transcurrieron los nefastos años de la dictadura, sin conocer textos específicos. Recuerdo incluso que en los años 80 encontré en una librería el libro de Graciela Meroni, Amalia Andina y MC Mastropiero “Ciencias Sociales y su didáctica” y fue como hallar la panacea. Situación que con la vuelta a la democraciase modificó con la llegada como decana normalizadora Susana Barco a Facultad de Ciencias de la Educación. El encuentro con ella marca mi formación por varias razones. Entre ellas, aporta generosamente con sus saberes y sus textos me indican el camino de la didáctica crítica. Ella misma, además, gestiona acciones de prácticas concretas de relación entre la comunidad y la universidad. En esa línea, con ella puedo comenzar a conjugar la tan mentada relación teoría- práctica. Susana sabe que en la periodización de mi vida académica hay lo que yo

denomino un tiempo prebarco y otro posbarco que es el que transito hasta la actualidad, buscando más y mejores enseñanzas de la historia para otros combates por la historia y su enseñanza.

3) Si miramos retrospectivamente sus experiencias en la investigación y la formación inicial de profesores/as, ¿qué cambios ha observado y sobre los cuales se ha ocupado en sus reflexiones sobre la enseñanza de la historia?

Trabajar en la formación docente en ciencias sociales e historia para los niveles inicial, primario y medio me permitió pensar en la historia y su enseñanza para diferentes sujetos, sean estos infantes, niñas/os, adolescentes, jóvenes o adultas/os. Haberlo hecho por más de una treintena de años también me permitió mirar como la historia que vivimos, la que construimos y la que enseñamos están fuertemente imbricadas. Que la historia escolar, al ser la más ideológica de todas las disciplinas escolares, cambia y se modifica en función de proyectos políticos y educativos. Aún a pesar de que no desconozco que también es una de las disciplinas más tradicionales y refractarias a los cambios.

He sido participante y observadora participante de las historias que había que enseñar en tiempos de dictadura y de las que realmente se enseñaban. Participé con mucha alegría del proceso de cambio en tiempos de democratización en las provincias de Río Negro y Neuquén, del proceso que se impulsa en tiempos neoliberales y que para nuestra zona fueron verdaderas “contra reformas”, de la crisis del 2001 donde la escuela fue una de las pocas instituciones públicas que se mantuvo de pie y siempre sostenida en las espaldas de sus profesoras y profesores. Así podría seguir hasta hoy donde no se vislumbran precisamente tiempos mejores para la sociedad, la educación y la enseñanza. Pero también puedo decir en este breve racconto que nuevos temas y problemas circulan en las aulas, que hay otras formas de enseñar y otras estrategias para aprender. Que los artefactos que utilizamos para aprender y enseñar son más diversos y sofisticados y que la investigación educativa nos permite saber analíticamente de que se trata eso de enseñar a enseñar historias y ciencia sociales.

APEHUN, nos permitió conocer esta diversidad y nos permitió una mirada abarcativa sobre la formación docente y la enseñanza de la historia. Puso nuevamente sobre el tapete algo que ya sabemos: Argentina no es una sola, y no siempre nos detenemos a conocer y pensar en ello. Años más tarde la relación con otros grupos de investigadores como GREDICS y la

Red Iberoamericana de grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, amplió más el panorama.

4) En éste panorama que ha descrito ¿qué ha sucedido en el campo de la didáctica de la historia?

Me parece que la didáctica de la historia ha consolidado su campo de estudio en los últimos treinta años. Y se ha autonomizado de la historia y de la enseñanza. Desde sus propias preguntas, indicios y problemas se sitúa en un campo de intersección de diferentes dominios disciplinares. Intersección que me gusta pensarla como un problema de traducción en un sentido amplio. En el mito de Babel la traducción es un comienzo, un acta de separación, y el conocimiento histórico escolar tiene una naturaleza y una función específica. Epistemológicamente sabemos que no hay una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina, ni existe una única explicación de su validez, ya que efectivamente el mundo de la disciplina es un mundo de ideas y de personas.

La historia y su enseñanza nos permite “ver el mundo de muchas maneras” que son modos de desmontar la colonialidad del saber. Para ello, considero que las maneras locales de conocer posibilitan enseñanzas de historias inclusivas donde cobran relevancia los lugares y tiempos, las identidades, memorias y patrimonios, genealogías, herencias y proyecciones. En esto contribuye mucho el conocimiento sobre los modos de enseñar y aprender en clave local realmente existentes, porque permite desarticular miradas homogeneizadoras, reconocer las múltiples mediaciones que se producen en las aulas y que dan cuenta de la variedad de traducciones, interculturalidades, polifonías de voces, creencias, estereotipos y autorías.

La problemática de la formación docente se desenvuelve en zonas fronterizas y apela al concepto de articulación, es decir, poner “juntas” cosas cuya cercanía es posible. Por ello me gusta pensarla como una forma que se construye al impulso de la pregunta acerca de los constructos epistemológicos de la formación docente en ciencias sociales y no como un modelo a aplicar.

5) Y en ese sentido, ¿a qué desafíos o zonas de vacancia se debería atender desde este campo?

En los últimos años se ha ampliado la obligatoriedad de la escolarización desde el nivel inicial hasta el nivel medio. Esta ampliación, tan esperada, es

un desafío para producir más y mejores enseñanzas de la historia y las ciencias sociales en las aulas. Sostengo que hay muchas buenas enseñanzas, que tienen que comunicarse, y para ello tenemos que “documentar lo no documentado”. Otro lugar interesante para pensar es la formación de posgrado. Sobre todo, porque existen propuestas muy interesantes y producciones de calidad. Y, finalmente, un área de vacancia a mi criterio es el aprendizaje escolar de contenidos históricos. Hay que producir investigaciones al respecto. En fin, seguir investigando para consolidar este campo de producción teórica y práctica.

6) Finalmente ¿qué cuestiones o aspectos podría señalar para quienes aún se encuentran transitando su formación inicial y para quienes aún se encuentran en ejercicio de la docencia en historia?

Pienso que primero deberían considerar los planes de estudio de la formación docente. Como ya he planteado, he trabajado en las carreras de los profesados en Enseñanza Primaria y en Historia. Y en ambos he visto el escaso lugar que tienen las didácticas específicas y las prácticas de enseñanza de contenidos escolares específicos. En el caso del profesorado en historia, al final de la carrera, los/las estudiantes tienen una addenda de contenidos pedagógicos. En el caso del profesorado en enseñanza primaria, casi la totalidad de las asignaturas abordan contenidos pedagógicos y los espacios para pensar los contenidos de la enseñanza en el nivel son escasos. Entonces, deberían encaminarse a observar este aspecto en particular. Y me parece que el camino no es discutir si hay que incluir más materias con contenidos pedagógicos o tener más espacios para abordar las ciencias sociales escolares, sino pensar la formación docente inicial desde un campo de intersección de diferentes dominios disciplinares.

Quizás estén faltando las preguntas sustantivas y registrar los indicios de las prácticas para alejarnos de las falsas dicotomías. Y mientras tanto saber que la docencia es un lugar colectivo y nunca inaugural, que el trabajo colaborativo es un pilar, que el norte del acto de educar social e históricamente es la perspectiva de emancipación e igualdad y que las enseñanzas sociales e históricas tienen que situarse en contexto. Paulo Freireya señaló claramente que nuestras relaciones con los educandos nos imponen el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto. Y conocer la realidad en la que viven es un deber de la práctica educativa: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos,

entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben. No existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área, se puede hablar de todo y de todo dar testimonio.

Otra cuestión la puedo vincular particularmente con la profesión. Considerar que sentir pasión por el oficio de enseñar es el motor de las experiencias que acuñamos y de los proyectos que tenemos. Puedo decirles que podemos animarnos a emprender una revisión de nuestras enseñanzas. Y que-parafraseando a María Saleme- ello implica “vernos” de otra manera. Desde el emparentamiento con el conocimiento y el compromiso ético en consecuencia, hasta la descarnada, si bien respetuosa, mirada sobre la representación de sí, del otro y de la tarea.

Presentación de Colaboraciones

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Consejo Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.

2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.

3. Los trabajos no deben exceder las 15 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en formato Word.

4. Las citas bibliográficas se incorporarán en el texto, si correspondiere, de acuerdo con el siguiente formato entre paréntesis, Apellido del autor, año de publicación, página: (Hosbawm, 2003, p 45). Al pie de página se consignarán las notas numeradas correlativamente.

5. La Bibliografía observará el siguiente orden. a) Apellido e iniciales del nombre; b) Año de edición entre paréntesis; c) punto, d) Título de la obra en bastardilla; e) lugar, f) dos puntos y g) editorial: Hosbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica

Cuando se trate de un artículo se cita a su autor/es del mismo modo que a los autores de libros. Luego del título va punto y se comienza con En, consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido, lugar y editorial: Jelin, E. (2007). *La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado*. En Franco, M. y Levín, F. (comp), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

6. Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.

7. Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras y de palabras claves en el idioma original y en inglés

8. El plazo de presentación de los trabajos vence el 30 de Junio.

9 Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección electrónica:

resenas.apehun@gmail.com

SUMARIO

I. PRESENTACIÓN

II. SECCIÓN ARTÍCULOS

La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalización

Manuel J. López. Univ. de Almería **Joan Pagès.** Univ. Autónoma de Barcelona

Gênero e Educação: é preciso falar sobre isso

Ana Maria Colling Universidade Federal da Grande Dourados

Atravesamientos, imágenes y sentidos en la enseñanza del peronismo

María Elina Tejerina y Paula Karina Carrizo Universidad Nacional de

Salta

Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantés del profesorado.

Miguel A. Jara; Víctor A. Salto; Fabiana M. Ertola Univ. Nacional del

Comahue

Los actos patrios en la escuela secundaria y la construcción de identidades

Sergio Carnevale Universidad Nacional General Sarmiento

Formar para enseñar ciencias sociales desde la educación ciudadana y con perspectiva de género en la escuela primaria

Alicia Garino CPERN. Universidad Nacional del Comahue

III. RESEÑAS

María Esther Muñoz Universidad Nacional del Comahue

Reseña: Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza

De Graciela Funes y Miguel A. Jara (comp) Universidad Nacional del Comahue

Desirée Toibero. Universidad Nacional de Córdoba

Reseña: La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia

De Miguel Ángel Jara y María Celeste Cerdá (comp.), APEHUN

IV. DOSSIER: Pensar el bicentenario de la independencia

Las independencias en la historiografía bicentennial.

Gabriela Tío Vallejo. Universidad Nacional de Tucumán

Entre avances y retrocesos... Recuperando la dimensión continental del proceso de independencia

Susana Bandieri. Universidad Nacional del Comahue/CONICET

En el Bicentenario de la Independencia "explorando tres periodos de nuestra Historia"

Eduardo Hurtado. Universidad Nacional de Río Cuarto

V. SECCIÓN ENTREVISTAS.

Víctor Salto. Universidad Nacional del Comahue entrevista a una socia fundadora de APEHUN Graciela Funes Universidad Nacional del Comahue.

