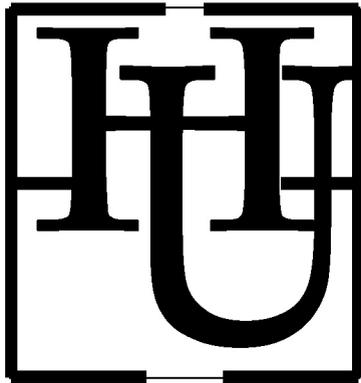


RESEÑAS
de Enseñanza de la Historia



APEHUN
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Septiembre 2008

COMITÉ ACADÉMICO

Susana Barco

Universidad Nacional del Comahue

Gloria Edelstein

Universidad Nacional de Córdoba

Joan Pages

Universidad Autónoma de Barcelona

Beatriz Aisenberg

Universidad de Buenos Aires

María de Fátima Sabino

Universidad Federal de Santa Catarina

Antoni Santisteban

Universidad Autónoma de Barcelona

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

Alcira Alurralde

Universidad Nacional de Tucumán

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

Sonia de la Barrera

Universidad Nacional de Río Cuarto

COORDINACIÓN EDITORIAL

Liliana Aguiar de Zapiola

Universidad Nacional de Córdoba

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

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

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

Corrección y Diagramación: Miguel A. Jara

Enviar correspondencia a: agfunes@neunet.com.ar // elinatejerina@salnet.com.ar // zapiolal@ciudad.com.ar.

Se imprime en Córdoba (Argentina) en los Talleres gráficos de Alejandria Editorial. Email: alejandriaeditorial@gmail.com – Tel.: (0351) 155 517232 – 155 158008

Enseñanza de la Historia N° 6, A P E H U N. *Septiembre, 2008*

I - PRESENTACIÓN

Cuando a fines de 1999, -en la Cumbre, Córdoba- fundamos APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), no imaginábamos la proyección que alcanzaría esa iniciativa que este año realiza sus ***X Jornadas Nacionales y I Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia***¹ y presenta el sexto número de ***RESEÑAS***, órgano de difusión de los docentes nucleados en APEHUN. Dos concreciones de un mismo objetivo inicial: acercar cátedras de didáctica de la historia diseminadas a lo largo y lo ancho del país. Hoy celebramos, no sólo lo que implica la consolidación del proyecto en el tiempo, sino el hacer visible la expansión de aquel proyecto inicial al concretar, formalmente, en las primeras jornadas internacionales, intercambios que se vienen sosteniendo con colegas españoles y latinoamericanos materializados a través de múltiples colaboraciones en los números de Reseñas

Hemos optado por iniciar este número con el artículo de Carlos Barros sobre el *nuevo paradigma educativo* porque condensa y articula muchas de nuestras preocupaciones. Encontramos múltiples cruces con ponencias presentadas en encuentros anuales de APEHUN y artículos publicados en los sucesivos números de Reseñas. Docentes-investigadores nucleados en la asociación, comulgamos con sus proposiciones centrales: reclamamos una mayor cercanía entre “historia investigada” e “historia enseñada” -fases consecutivas e interrelacionadas de un mismo proceso de conocimiento histórico-; reconocemos la necesidad de avanzar en la conformación de una intra disciplina, en palabras de Barros, basada en una comunidad de especialistas en historia y didáctica que compartan

¹ Organizadas en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

una misma temática y noción de historia; asumimos grupal y personalmente la ineludible función social de la enseñanza de la historia que se refleja en propuestas de innovación y en proyectos de investigaciones; defendemos, no por razones corporativas sino por su importancia social y política, la presencia de la disciplina en todos los niveles del sistema educativo, desde las aulas de la escuela primaria a la universidad; no aceptamos la dicotomía “actividad del alumno / papel exclusivamente mediador del docente”, por el contrario, entendemos que el papel activo del alumno es complementario de la función docente y social del profesor; propugnamos una renovación que eduque, a la vez, en valores y en competencias, en contenidos y en metodología, el para qué, junto al qué y el cómo. Desafíos todos que nos competen muy especialmente como docentes de universidades públicas cada vez más comprometidas con la innovación de la enseñanza en el sistema educativo en general.

La autora invitada, en este número, es **Paola Norambuena** de la Universidad de los Lagos de Chile, quien investiga sobre *aprendizajes con sentido a partir del desafío de la enseñanza de la historia local*; reconoce la importancia que presenta la cultura, el patrimonio, la identidad y la historia local como eje de la enseñanza con la finalidad de articular una educación productora de culturas en la que el carácter social de la historia posibilite desbrozar las múltiples dimensiones que sirven de base al proceso de desarrollo de la identidad y el sentimiento de pertenencia. Analiza documentos curriculares del ministerio chileno y se pregunta por la coherencia entre los objetivos formulados y la propuesta de contenidos históricos. Ahora bien estas problemáticas llevan a repensar el lugar de la historia local en la formación de los profesores en historia.

El profesor **Joan Pages** nos propone *el futuro como la finalidad de la enseñanza del pasado* a partir de la relación entre la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia, y presenta una sugerente propuesta centrada en las capacidades que el alumnado debería desarrollar y en algunos cambios en la concepción del saber histórico escolar.

Beatriz Angelini y María Cristina Angelini de la Universidad Nacional de Río Cuarto investigan las relaciones entre el *libro didáctico y escuela normal*, analizan los primeros manuales de Historia, de Geografía y de Pedagogía que contribuyeron en la construcción y transmisión de una determinada imagen de la Argentina conformando un relato identitario.

Miguel Angel Jara de la Universidad Nacional del Comahue nos convoca a pensar en *los valores democráticos como coordenadas para la enseñanza de la historia Reciente/Presente*, a partir de una serie de reflexiones teóricas y didácticas para hacer inteligible algunos problemas de las sociedades actuales.

Lisandro David Hormaeche de la Universidad de La Pampa analiza *los procesos culturales y las representaciones identitarias en el espacio latinoamericano* y sostiene que es un compromiso y desafío importante para quienes debemos enseñar la historia de América Latina.

María Rosa Carbonari escribe sobre *la formación docente del profesor en historia y sobre el discurso historiográfico* en la Universidad Nacional de Río Cuarto. El trabajo presenta una importante sistematización de los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos en la construcción de la historia como conocimiento a enseñar y aprender.

Los colegas de Brasil presentan dos artículos:

Lana Siman y Luisa Andrade de la Universidad Federal de Minas Gerais, investigan sobre las *prácticas culturales de lectura del libro de texto en la clase de historia* e indican principios y patrones de prácticas de lectura que posibilitan la comprensión y la creación de significados de los contenidos de la narrativa histórica del texto del manual.

Selva Fonseca y Astrogildo Silva de la Universidad Federal de Uberlandia se refieren a los saberes y prácticas docentes de la *enseñanza de la historia en escuelas rurales de Brasil* y lo hacen a partir de las narrativas orales de los profesores-licenciados en historia.

A 90 años de la Reforma Universitaria, articulando historia enseñada e historia investigada, nos pareció interesante presentar un dossier sobre el tema, uno de los acontecimientos míticos de la historia de las universidades latinoamericanas del siglo XX. Tres investigadores cordobeses, como no podía ser de otra manera, comparten sus investigaciones.

Gardenia Vidal habla de la Reforma Universitaria de 1918 en términos de un *grito de modernidad* de los estudiantes cordobeses. Deseo de cambio, idealidad científica, apuesta al futuro, al progreso, a la perfección en las ideas, constituyen características del movimiento que se ajustan a esa definición. El entusiasmo, el compañerismo, la solidaridad, impregnan un proceso complejo, heterogéneo, que pasa por distintas etapas hacia una progresiva radicalización. Fruto de la acumulación de hechos locales que se potenciaron al combinarse con influencias externas, Vidal entiende que se debe desmitificar la Reforma Universitaria para captarla en toda su complejidad y heterogeneidad.

Pablo Requena nos introduce en un *análisis de la universidad, la política y la cultura en un período de mediana duración: 1871-1920*, a fin de desterrar una imagen recurrente en la historiografía clásica de la reforma que la presenta como quiebre absoluto con la historia anterior del espacio cultural cordobés. Analiza Requena las manifestaciones culturales alternativas y contra hegemónicas que surgieron, al menos, cuarenta años antes de la Reforma para revisar dos supuestos, el de una Universidad de Córdoba totalmente clericalizada y la inexistencia de un movimiento estudiantil previo al 18.

Liliana Aguiar sostiene que la Reforma Universitaria se inicia como escisión de la oligarquía doctoral, definiéndose como un clivaje -más generacional que social- entre concepciones de mundo enraizadas en enfrentamientos ideológicos decimonónicos. No es, por lo tanto, ni fruto de la presión de sectores medios, inexistentes en la Córdoba de principios siglos, ni una mera epopeya juvenil. Al definirse en el plano ideológico obliga a los contemporáneos a tomar posición frente a problemas complejos y de índole diversa como la conservación o el cambio

social, el concepto de autoridad, la relación entre Estado e Iglesia, el contenido de valores como libertad e igualdad, el papel de la educación.

Gloria Edelstein

En esta entrevista comparte reflexiones acerca de algunas temáticas relevantes para la formación inicial y continua de docentes. A partir de una propuesta de relato autobiográfico, inscribe su pensamiento y acción en el campo pedagógico; analiza, también, el recorrido seguido por uno de los objetos de indagación –las prácticas de la enseñanza– que se han constituido como una de las preocupaciones centrales de sus investigaciones, los desarrollos actuales sobre la temática y sus desafíos futuros. Toma posición, por último, sobre los debates en torno al campo de una didáctica que –apartada de la visión tecnocrática– recupera su potencialidad como área de conocimiento.

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

Por todo ello concluimos con palabras de Barros que expresan preocupaciones que nos son comunes:

El elemento decisivo del espacio público de la historia, son las escuelas: en ningún otro lugar es más conveniente que el profesor de historia actúe como un historiador público, comprometido con la tarea de hacer de los alumnos parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace. Para ello es preciso reclamar motu proprio el carácter público de la historia que investigamos y enseñamos en las instituciones públicas del Estado.

Coordinación Editorial

II - AUTORA INVITADA

Paola Valeska Norambuena Urrutia

Profesora de Estado en Educación Media en Historia y Geografía y Licenciada en Educación de la Universidad de los Lagos – Osorno, Chile.

Profesora de *Didáctica I y II de las Ciencias Sociales* de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Es investigadora de la Universidad de los Lagos.

Ha sido Coordinadora Nacional de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile (2005 – 2006) y es Jefe de la Carrera *Pedagogía en Historia y Geografía* de la Universidad de los Lagos. Osornos (2007 – 2008).

Aprendizajes con sentido: enseñanza de la Historia basada en la vinculación del contenido con el entorno local ¿Desafío o realidad?¹

En este trabajo resulta muy pertinente reconocer la importancia que presenta la cultura, el patrimonio, la identidad y la historia local como eje articulador de la enseñanza, y señalar la vinculación de los conceptos antes presentados con la enseñanza de la Historia. En este sentido Candreva (2001) se inspira en los estudios de María José Lunazzi (1994) para indicar que “educación es todo acto humano de transmisión de valores culturales que inciden en la formación humana, la que actúa en permanente desenvolvimiento, deliberado o no” (2001: 125 – 126), en estos términos la historia regional, la historia y la realidad actual de las comunidades se constituyen en una fuente inagotable del saber, que prepara, forma y transforma el ser esencial de las personas y su relación con el entorno espacial y temporal que les rodea.

Entonces, la educación se constituye en una ruta con metas a seguir, por la cual el individuo debe actuar de forma independiente, siempre considerando su contexto y mundo social en el que se desenvuelve, lo importante es que en esta ruta se actúe en concordancia con la diversidad e integración que otros nos otorgan, conocer otras realidades, otros mundos, otras personas y sus costumbres serán de gran valor para reconocerse a sí mismo (GARCÍA ESTRADA. 2001: 90)

Hernández y Romero expresan que especialmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales está considerado el aprender de “nosotros mismos” por lo tanto es fundamental la interacción social, la que dará lugar

¹ Contribución derivada del proyecto interno de investigación N° 3507 Título: Estudio del paisaje como recurso educativo para integrar la Historia y la Geografía en la Educación Media Municipalizada de Osorno: Propuesta metodológica para el trabajo de campo.

a los procesos de identidad (2001:80) Sobre esto mismo, Andrés López señala que “el papel de las ciencias sociales es determinante en la relación entre educación y cultura, pues la primera determina la segunda, es decir la finalidad de toda educación es producir ciertas pautas de comportamiento social -o sea, formas de representación colectiva a las que llamamos “cultura”(...)” (2001:138). En la misma línea, Candreva (op.cit. 119 – 120/127 – 128), agrega que la educación es la encargada de construir una cultura de integración, educación que se constituye en la actividad por la cual se crean las acciones, sin embargo; para la concreción de ello se requiere docentes preparados e instituciones que avalen dichas acciones.

En este sentido, cuando nos encontramos en las escuelas enseñando, y nos enfrentamos con preocupación al desinterés del estudiantado por aprender, uno suele preguntarse ¿para qué enseño? y, específicamente, ¿para qué enseño Historia? Esto, porque nos damos cuenta que lo que estamos enseñando no responde a las necesidades e intereses de los alumnos y a las exigencias de la sociedad actual; pues hay cambios estructurales importantes expuestos básicamente por la tecnología, la globalización y nuevos modelos de vida, que no son considerados a la hora de educar. En este plano, podemos apreciar que la Historia constituye una gran oportunidad para utilizar el entorno presente como plataforma para interrogar al pasado y dar sentido a lo que enseñamos y aprendemos hoy. Rita Álvarez De Zayas, refuerza esta idea señalando que “La educación y particularmente la enseñanza de las historia posee las mayores y genuinas potencialidades para educar en la identidad” (2001: 251). De hecho, ella misma plantea si el currículum de historia realmente contribuye al desarrollo de la identidad del alumno; si se aprovechan las potencialidades de la historia, en contenido y método, para que el alumno se identifique como persona, descubriendo las aristas individuales y sociales de su rol; si se explica el carácter social de la historia para desbrozar las múltiples dimensiones que sirven de base al proceso de desarrollo de la identidad y el sentimiento de pertenencia (Ibídem 2001:244). Estas problemáticas llevan a cuestionar el dominio cognitivo y metodológico que posee el profesor para trabajar con la historia re-

gional, asimismo es posible cuestionar el rol del Ministerio de Educación en la producción de textos escolares acordes a una enseñanza de la historia más regionalista.

Estas preocupaciones tienen un real asidero ya que, la naturaleza misma de la enseñanza de la historia en general, se basa en el hombre como ser individual y social, por lo tanto es sobre él, es sobre cada uno de nosotros de quien se enseña y se aprende. No obstante ello, la historia que se enseña en Chile sigue siendo aquella de los grandes héroes y de los grandes eventos alejados de la cotidianeidad, donde siguen quedando al margen los vecinos, las mujeres y los obreros. Salvo algunas excepciones, como los hechos ocurridos en Iquique en 1907 donde efectivamente a quien se recuerda es al obrero, sus carencias y desdichas. González Marzo justifica plenamente que “la historia sirva al propósito de las personas de orientar la búsqueda de su propio significado, de su afirmación humana a través del protagonismo personal y colectivo que como sujetos históricos les corresponde” (2001:172), es por ello que se reconoce y se exalta la idea de que; por medio de la enseñanza de la historia es posible conquistar el interés de los estudiantes sobre cuestionamiento de los procesos y los conflictos que han tenido lugar en nuestro país. Abordar temas relacionados con su realidad más cercana, con los conflictos más cotidianos, sobre situaciones políticas, económicas y sociales que han sufrido sus propios abuelos y vecinos en otros tiempos, los motivará a aprender, a investigar, a integrarse y participar de su propia comunidad. Con ello la educación toma real sentido de construcción; pues permite a cada uno de los estudiantes conocerse e identificarse, por lo tanto a valorar su cultura, a trabajar para preservarla, pero más importante aún esa educación debe desarrollar la conciencia necesaria, también, para modificar esa realidad en la medida que lo requiera.

Está claro el interés por hacer que desde la enseñanza de la Historia se trabajen contenidos y metodologías asociados al entorno más cercano, a la historia local-regional, al trabajo con la misma ciudad o el campo, según sea el caso, y desde ellos reconocer la propia identidad cultural que permita comprender realidades y construir nuevos conocimientos, a

partir de los cuales los estudiantes puedan desenvolverse con autonomía y puedan enfrentarse a los desafíos de la sociedad actual, a la internacionalización y globalización desde un mismo nivel, ello podría ayudar a lograr una verdadera educación de calidad, que tanto ha aspirado el gobierno chileno.

Comprendido el valor pedagógico que impone el trabajo con la realidad local-regional en la enseñanza de la historia, es importante identificar cuál es el valor que el propio Ministerio de Educación le otorga a la utilización de estas temáticas regionales para mejorar los aprendizajes.

El Ministerio de Educación en Chile: ejes articuladores para mejorar los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales.

En el Marco Curricular actual se expone con insistencia que la enseñanza de la historia no se constituya en un saber lejano desvinculado del mundo de los estudiantes, sino más bien que se desarrolle una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad y valore la propia identidad, evitando, además, una historia sesgada, a través de la actualización permanente de los contenidos y fomentando el uso de las evidencias. No obstante lo anterior, es posible reconocer que en los Objetivos Fundamentales Transversales, se expone de forma muy clara el interés porque los alumnos desarrollen un sentido de la identidad personal, con lo cual se parcela -a nuestro juicio- la identidad en los ámbitos psicológicos y del conocimiento, y no transversalizados por el reconocimiento y valoración de su propia historia local-regional. Además se señala que los alumnos debieran desarrollar una actitud reflexiva y crítica para que puedan comprender y reforzar la “Identidad nacional y la integración social”, pero en ningún apartado se hace referencia a lo imprescindible que resulta la incorporación de la historia regional en el reforzamiento de dicha “identidad nacional”. Por último, en el ámbito del desarrollo del pensamiento, se espera que los alumnos alcancen la habilidad de resolver problemas, enfrentando con una disposición crítica diversas situaciones del ámbito familiar, escolar y laboral, pero no se señala absolutamente nada respecto al hecho de que esas

habilidades deben permitirle resolver problemas cuya génesis se encuentra -aunque no de forma excluyente- en la propia historia regional.

Por otra parte, en el *Marco de la Buena Enseñanza*, documento del Ministerio de Educación en Chile, en el apartado “*Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad*”, se indica que los profesores no enseñen su disciplina en el “vacío” sino que lo hagan considerando los contextos específicos y particulares de sus alumnos, en especial sus particularidades culturales y familiares, entonces por qué la historia local-regional no se considera explícitamente en los Planes y Programas, y por ende en los textos escolares, para que los docentes en este país sigan esta premisa y la apliquen con todas las particularidades necesarias, pero que realmente sea considerada en las aulas chilenas.

El Ministerio de Educación identifica como una de las principales demandas que la sociedad hace a la educación que ésta debiera sustentarse en una “conciencia ética de valores universales y en sentimientos de pertenencia y de identidad nacional” (1998:20) lo que constituye una muestra más de lo necesario que es considerar explícitamente los marcos -regionales o locales- en los cuales se conforma ese sentido de pertenencia.

Si analizamos más detenidamente los Planes y Programas de Educación Media, no deja de sorprender el enfoque regional con el cual se abordan los contenidos geográficos en el Primer Año de Enseñanza Media, en este curso se desarrollan cuatro temáticas centrales como son: Entorno natural y comunidad regional, territorio nacional y regional, organización política y organización económica. Con lo cual se deja claro que un adecuado conocimiento geográfico del país debe partir comprendiendo la geografía de su región. El enfoque y preocupación anterior, está ausente en el programa de Segundo Año de Enseñanza Media, en este Programa los contenidos están centrados en el aprendizaje de la historia de Chile, para lo cual se plantean cinco unidades y diez objetivos fundamentales. Las temáticas centrales en este programa educativo son las

siguientes: Conociendo la historia de Chile, construcción de una identidad mestiza, la creación de una nación, la sociedad finisecular y el siglo XX: búsqueda del desarrollo económico y la justicia social. Con ello se espera que los alumnos logren una “visión global” del desarrollo de la historia nacional y comprendan que la situación actual de su país responde a los procesos históricos que constituyen su pasado.

Para lograr los objetivos planteados se proponen dos ejes articuladores: una cronología sistemática y la vinculación de los contenidos estudiados con las “experiencias más cercanas de los jóvenes” (Planes y Programas). La presencia de estos ejes se funda en la idea de que es imposible estudiar toda la historia de Chile en un sólo año, por lo tanto la sistematización cronológica y la vinculación de lo aprendido con el entorno y realidad cercana, deberían permitir al estudiante asirse de las estrategias y herramientas necesarias para continuar por sus propios medios aprendiendo aquellos procesos históricos que no se trabajaron en profundidad. Si nos situamos en el segundo eje articulador, el objetivo debe apuntar a lograr que los alumnos empaticen con las vivencias de los grupos humanos que participaron en los procesos históricos, asegurando de paso un aprendizaje significativo. Sin embargo, a la hora de integrar esos ejes articuladores con los Objetivos Fundamentales solo uno de ellos estimula a conectar lo aprendido con el “entorno próximo”, motivando a que “aquello” que aprenden los alumnos lo conecten con su región, su provincia o comuna

En cuanto a las actividades propuestas por el Ministerio de Educación, la gran mayoría de ellas apuntan a conectar los temas con la identidad nacional, pero sólo algunas acercan los contenidos con el entorno más cercano. Lo mismo ocurre con las evaluaciones, las cuales son muy variadas, pero sin avanzar lo suficiente a evaluar cómo los estudiantes conectan los contenidos de la historia nacional con la realidad de su propia región o qué nuevos conocimientos construyeron a partir de esta vinculación. Por último, en relación con la bibliografía propuesta, se hace más evidente aún el escaso peso que tiene la historia regional y la

poca incorporación de los avances historiográficos que se han realizado en este ámbito en las últimas décadas.

En este mismo contexto, podemos señalar que los textos escolares dirigidos a los niveles de educación Media de Historia y Ciencias Sociales, carecen de las temáticas de historia local-regional suficientes como para que el docente de aula las incorpore en la vinculación que promueve el Ministerio de Educación, y en consecuencia han surgido iniciativas regionales para elaborar textos complementarios que -aunque sin reconocimiento oficial- han intentado con éxito incorporar lo regional a la comprensión de los procesos históricos.

En primer lugar, un grupo de profesores elaboró un texto escolar para la Región del Bio Bio titulado “Descubre tu región” (1993), que se organiza en tres apartados: naturaleza, historia y cultura. La sección de historia aborda temáticas tan variadas como la Guerra de Arauco, la fundación de la ciudad, héroes y personajes, el rol de la región en la Independencia nacional, mujeres destacadas, la revolución de 1851, evolución del sistema educativo regional, presencia y tradición universitaria y el desenvolvimiento cultural. Los objetivos trazados para este apartado apuntan a comprender las características particulares de la evolución histórica regional y valorar el aporte regional al desarrollo nacional.

En segundo lugar, el texto “*Tuknyen Chedungun-Tais Pimke Mo*”, elaborado para la Región de Los Lagos, aunque se orienta hacia el sector de Lenguaje y Comunicación en la Enseñanza Básica, debe valorarse como un aporte en el objetivo de incorporar los contenidos y actividades del entorno cercano, destacando el valor de las experiencias vividas por la comunidad, y promoviendo que los estudiantes tengan que relacionar lo que leen y lo que escuchan con las experiencias de vida de sus familias y antepasados. Ello lo constituye en un material ideal para mejorar los aprendizajes, pues permite que el alumno le dé sentido al contenido que está aprendiendo.

La postura de los investigadores en didáctica de la Historia, nos dejan clara la valoración que imprimen a la importancia de incorporar la historia local-regional en los aprendizajes de Historia y Ciencias Sociales, pero también nos interpelan en el sentido de qué tipo de formación en este aspecto reciben los estudiantes de formación inicial docente en nuestras universidades para concretar estas propuestas, y las que traza el mismo Ministerio de Educación, que aunque no son tan explícitas sí las postula como eje articulador para asegurar aprendizajes significativos.

A este respecto, nos hemos atrevido a realizar algunas observaciones a 14 estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos, que realizan sus prácticas docentes en establecimientos de educación secundaria en la ciudad de Osorno - Chile. Dichas observaciones han arrojado los siguientes resultados, los cuales se presentan con comentarios y gráficos según la acción o recurso pedagógico observado:

Los alumnos en práctica docente y su preocupación por vincular los contenidos con la historia y realidad local-regional de sus alumnos:

-¿Se presenta algún objetivo relacionado con la identidad cultural?

En las planificaciones de los alumnos en Práctica, se reconoce que sólo un 15% considera entre sus objetivos la vinculación de los contenidos con el entorno, pero en ningún caso se promueve una profundización mayor como para lograr el reconocimiento de la identidad local.

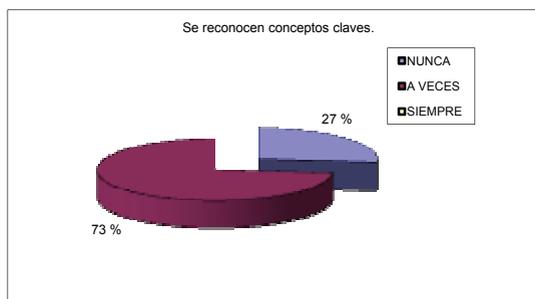
-¿Trabajan con conceptos claves y utilizan ejemplos que permitan relacionar el contenido con situaciones próximas al entorno local de sus alumnos?

Durante el desarrollo de las unidades temáticas se trabaja con recursos didácticos ad hoc a los objetivos, el manejo del tiempo es exclusivo de cada realidad de aula y se aplican variadas evaluaciones, etc. pero además en todo ello **debiera trabajarse con ciertos conceptos claves**

y con ejemplos en que se centran las discusiones. Por lo tanto, si el Ministerio de Educación expone en las páginas iniciales de los Programas educativos ciertos ejes articuladores como fundamentales para mejorar la calidad de la educación, entre otros muchos aspectos, se espera que los conceptos claves y los ejemplos desarrollados se vinculen con la realidad local-regional.

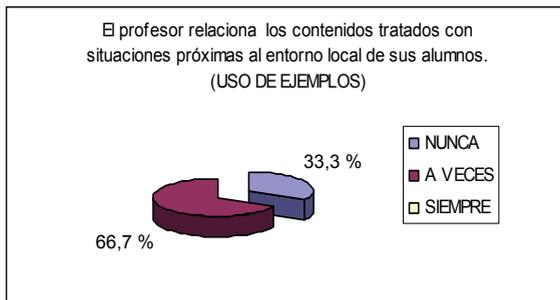
A propósito de lo anterior las observaciones permiten afirmar que; el 73,3% de los alumnos en Práctica, sólo a veces, durante su discurso, utilizó ejemplos vinculados con la realidad local-regional de sus estudiantes, por tanto sólo en ocasiones los profesores hacen referencia a la identidad, a la vida cotidiana, a la historia de sus familias, etc. y, el resto de los alumnos en práctica docente (26,7%) nunca utiliza conceptos que permitan deducir si está o no vinculando el contenido con la realidad cercana de los jóvenes.

Gráfico n° 1: Uso de conceptos claves en el aula



Asimismo, el 66,7% citó ciertos ejemplos relacionados con la localidad en la que viven sus alumnos pero no desarrolló dichos ejemplos y el resto de los futuros docentes (33,3%) nunca indicó ejemplo alguno

Gráfico n° 2: Uso de ejemplos en el aula



Además de observar si se utilizan conceptos claves y ejemplos ad hoc, se considera necesario prestar atención a otras cuestiones relevantes; para ello se plantea lo siguiente:

Los alumnos en práctica docente, *¿reflexionan sobre problemáticas atinentes a comprender la historia y realidad local-regional?*

En esta dirección, se reconoce que un 20% de los alumnos en práctica docente sí (a veces) plantean problemáticas atinentes a comprender la realidad local, las cuales tienen una buena y activa respuesta de parte de los estudiantes, mientras que el otro 80% de los alumnos en práctica docente no consideran este tipo de reflexiones.

Gráfico n° 3: Problemáticas de la historia y realidad local-regional



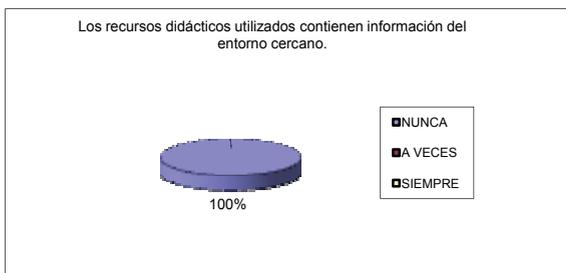
Pues bien, si se cuestiona la real vinculación que se hace entre los contenidos y la realidad local de los estudiantes, es dable también aplicar la misma consulta sobre el material didáctico que los alumnos en práctica docente utilizan durante el proceso educativo. Por lo tanto *¿los recursos didácticos utilizados contienen información del entorno local-regional?* A este respecto, hay que reconocer que el Ministerio de Educación en Chile, provee de textos para el estudio de la Historia y las Ciencias Sociales a todos los establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares, pero por ahora sólo a primero, segundo y tercero medio.

A rasgos generales, en el texto de primero medio, la información expuesta aborda livianamente las situaciones regionales, porque debe referirse a todas las regiones de Chile y no sólo a la región en la que viven los estudiantes. El texto de segundo medio, por su parte, no hace referencia alguna a situaciones históricas locales, pues en él se expone la historia de Chile, y se supone que el profesor debe hacer las vinculaciones correspondientes. Por último, el texto de tercero medio, centra su atención en las grandes etapas de la historia de la humanidad y especialmente en la historia del mundo occidental, de manera que de historia regional no se dice nada.

Sin embargo, además de los textos de estudio facilitados por el Ministerio de Educación, los profesores van diseñando sus propios recursos didácticos; guías de contenido, guías de aprendizaje, diapositivas en power point, mapas conceptuales en diferentes medios, etc., en los cuales se espera reconocer si se ha considerado la vinculación del contenido con el entorno local, como estrategia para mejorar los aprendizajes.

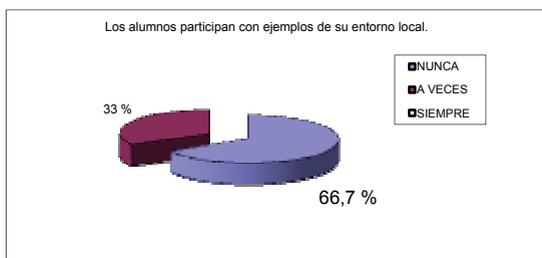
En este caso, los recursos didácticos utilizados por el 100% de los alumnos en práctica profesional docente, nunca incorporó información sobre dicha vinculación, lo que hace poner en duda la profunda internalización de la “vinculación con el entorno local” que desarrollan estos futuros docentes.

Gráfico n° 4: Recursos didácticos utilizados



Otro de los aspectos considerados durante las clases observadas busca reconocer: *¿Los estudiantes de estos alumnos en práctica docente participan con ejemplos de su entorno local?* En este sentido, sólo en el 33,3% de las clases observadas los estudiantes daban ejemplos de su entorno más cercano siempre y cuando el docente en práctica se los solicitara. Mientras que en el otro 66,7% de las clases observadas, los alumnos nunca participaron con ejemplos de su entorno cercano, pues el docente en práctica en ninguna situación pedagógica solicitó este tipo de ejemplos, ni los alumnos por propia iniciativa los señalaron.

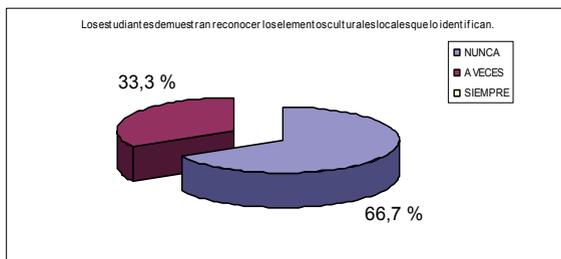
Gráfico n° 5: Ejemplos utilizados por los alumnos



Por último, de situaciones pedagógicas intra aula, de las preguntas que plantean los profesores, de los ejemplos que dan o no los alumnos y el conocimiento que pueden manifestar del entorno donde viven, se observa si **los estudiantes reconocen cuáles son los elementos cultu-**

rales que los identifican. Las observaciones realizadas nos demuestran que el 66,7% de los estudiantes no reconoce los elementos culturales que los identifican. Asimismo, el 33,3% de los alumnos sólo a veces reconocen estos elementos culturales.

Gráfico n° 6: Reconocimiento de elementos culturales



Conclusión

Particularmente en los Planes y Programas de Enseñanza Media, en el subsector de Historia y Ciencias Sociales, como se denomina en Chile a la enseñanza de la historia y la geografía, se propone como eje articulador de la enseñanza de la historia la vinculación del contenido con el entorno nacional, regional y/o local. En un breve análisis de los contenidos, objetivos, actividades, etc. es posible reconocer que el Ministerio promueve utilizar el entorno para generar conocimientos más significativos, pero no explicita el uso de la historia local-regional en la contribución de la tan valorada vinculación. Asimismo, en los textos escolares provistos por el mismo Ministerio de educación esta historia y realidades locales-regionales no se observan con tanta claridad, lo cual es reforzado por las mismas críticas que hacen los docentes de Educación secundaria, quienes manifiestan que ellos no tienen ni tiempo ni la experiencia para realizar investigaciones que les provea del conocimiento de historia local-regional de los lugares donde les toca enseñar.

Por otro lado, podemos reconocer en la formación inicial docente los intentos por imprimir un sello particular en los alumnos que estudian la

Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, tal como se denomina en la Universidad de Los Lagos - Chile. El ámbito de la valoración de lo regional y de la vinculación con el entorno cercano, es una gran preocupación y de hecho se han ido construyendo espacios para que estos estudiantes se avoquen a investigar sobre temáticas regionales para nutrir mucho las debilidades estructurales que puede presentar esta carrera. Sin embargo, y a pesar de los resultados obtenidos, es posible reconocer dificultades que limitan a nuestros estudiantes universitarios, en práctica docente, a establecer esta vinculación del contenido histórico nacional o universal con las historias regionales y locales, por las exigencias que se les impone desde los profesores titulares de aula, a quienes se les obliga a lograr ciertos resultados académicos con sus estudiantes, por los estándares de evaluación que se realizan desde el Ministerio de Educación, bajo esta razón los alumnos en práctica docente no pueden incorporar innovaciones pedagógicas que pongan en riesgo el currículum establecido, en los tiempos y condiciones que el mismo Ministerio les “sugiere”. La temática de historia regional ha logrado la atención de variados historiadores regionales y ha constituido el centro de convocatoria de los congresos de Historia de Chile en los últimos años. Sin embargo, el paso de la investigación historiográfica a las aulas ha avanzado más lentamente, constituyéndose en una preocupación y una deuda con la enseñanza de las aulas regionales. Muchas problemáticas y explicaciones quedan pendientes y serán producto de nuevas y más profundas investigaciones en el área que en esta oportunidad no han podido ser abordadas.

Referencia Bibliográfica:

ALVAREZ DE ZAYAS, Rita Marina (2001). “El desarrollo de la identidad y el currículum de la historia.” en ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R. *Identities and territorios: un reto para la Didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones KRK. Oviedo.

CANDREVA, Ana (2001). “Educación, identidad y territorio de las comunidades pluriculturales: un reto para la didáctica de las ciencias

sociales”. En ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R. *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones KRK. Oviedo.

GARCÍA ESTRADA, Manuel y CASCAJERO GRACES, Áurea (2001). “Identidades y Educación” en ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R. *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones KRK. Oviedo.

GONZALEZ MARZO; Félix (2001). “El planteamiento didáctico de las ciencias sociales en la construcción de las identidades: exigencia científica y compromiso ético-social” en ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R. *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones KRK. Oviedo.

HERNANDEZ SANCHEZ, Caridad y ROMERO ROMERO, Catalina (2001). “Acerca de la Identidad”, en ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R. *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones KRK. Oviedo.

LÓPEZ ANDRÉS, María Jesús (2001). “Los procesos de identidad en la construcción de la conciencia social y la formación de los profesores de ciencias sociales” en ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R. *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las ciencias sociales*, Ediciones KRK. Oviedo.

“MARCO CURRICULAR” Decreto 220/1998. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

“REFORMA EN MARCHA: buena educación para todos” 1998. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

“PLANES Y PROGRAMAS DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES” 1999 MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

“MARCO DE LA BUENA ENSEÑANZA” 1999 MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Propuestas para el nuevo paradigma educativo

Carlos Barros

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

Las propuestas y reflexiones que hoy ponemos a debate sobre el qué, el cómo y el por qué de la enseñanza de la historia en el nuevo siglo, responden a un doble interés: 1) Poner en valor, didácticamente, algunos de los consensos sobre la escritura de la historia ya establecidos en el Manifiesto de Historia a Debate de 2001¹. 2) Recoger, en el contexto del nuevo paradigma historiográfico que defendemos, debates y aportaciones recientes de la metodología didáctica y la epistemología pedagógica, donde se está forzando “desde arriba” la formación de un *new paradigm* educativo, convergente en unos aspectos pero divergente en otros que son esenciales, con lo que estamos defendiendo para la escritura de la historia y las proposiciones didácticas y pedagógicas que vienen a continuación.

Nuestro objetivo es contribuir desde el oficio de historiador a la actualización de la didáctica de nuestra disciplina, tarea que nos compete también como profesores de una universidad cada vez más implicada, y

¹ Hicimos una primera aproximación en *La nueva historiografía y la enseñanza de la historia*, videoconferencia (20/9/02) para la Maestría en Educación de la Universidad Virtual de Monterrey, México (video y transcripción en <http://www.h-debate.com/videos/videos/mexico.htm>); versión en italiano, “La nuova storiografia e l'insegnamento della storia”, *Storia e Futuro. Revista de Storia e Storiografia*, Bologna, n° 5, octubre de 2004, pp. 1-6 (<http://www.storiacfuturo.com/pdf/59.pdf>).

más presionada a implicarse, en la innovación docente. Queremos también avanzar elementos para la incorporación de un nuevo punto de consenso, sobre la enseñanza de la historia, en el Manifiesto de nuestra red historiográfica, con el fin de completar el ciclo de la investigación e implementación social del conocimiento histórico, cuya falta de continuidad es uno de los problemas agudos que han de resolver los nuevos paradigmas de la historia investigada y enseñada.

The New Paradigm

El origen de buena parte de las “novedades” didáctico-pedagógicas actuales está, aunque no siempre se diga claramente, en el *New Paradigm in Education* difundido ampliamente desde los EE. UU. en el mundo anglosajón, en el contexto doble de aprendizaje laboral basado en competencias² y posmodernismo académico, con aportaciones útiles y graves defectos de fondo y forma. Este *New Paradigm* ha tenido una explícita acogida en sectores de la academia latinoamericana, y otra más implícita de orden administrativo en Europa, como muestra el polémico e importante proyecto para la Enseñanza Superior *Tuning Educational Structures in Europe*³ y la “recomendación” categórica de la Unión Europea a favor de la educación por competencias⁴, especialmente en la edu-

² El origen del concepto de competencias educativas está en el artículo del psicólogo cognitivo norteamericano, especialista en gestión empresarial, David McClelland, "Testing for Competence rather than for Intelligence", *American Psychologist*, 1973, nº 28, pp. 1-14.

³ Proyecto financiado por la Comisión Europea, en el marco del programa Erasmus-Sócrates, coordinado por profesores de las universidades de Deusto y Groningen, cara a la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior; véanse las conclusiones de la Comisión de Historia en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp.

⁴ El Parlamento y el Consejo europeos hizo una “recomendación” el 18 de diciembre de 2006 sobre las ocho “competencias básicas para el aprendizaje”, elaborado por la Comisión Europea el 10 de nov de 2005 (europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf), que el Gobierno

cación secundaria. Urge a ambos lados del Atlántico entrar en el debate sobre el consenso teórico-metodológico en marcha, con apoyo institucional, sobre la enseñanza en el siglo XXI, que tome en consideración los sucesivos intentos a lo largo del siglo XX, desde John Dewey a Paulo Freire, de una “nueva escuela”, a la cual debemos los profesores no seguir aún enseñando con la regla en la mano la lista de los reyes godos. Prolongadas e intensas experiencias de renovación pedagógica, difundidas y aplicadas sobre todo en los años 60 y 70, suelen ser “olvidadas”⁵ por los partidarios más conservadores del nuevo paradigma anglosajón, cuando no “apropiadas” en su vertiente constructivista, previamente expurgada de lo que pueda tener de compromiso ético y epistemología social. Dimensiones estas, próximas en su momento al materialismo histórico, que siguen siendo hoy necesarias, en otro contexto y con otros contenidos, en todo nuevo paradigma que se precie, si se quiere hacer frente con éxito al rampante retorno⁶ de la escuela conductivista y

español puso en práctica en la Ley Orgánica de Educación (LOE) que entra en vigor este curso 2007/2008, competencias motivadas ante todo por la educación para el empleo, y también espíritu empresarial, formación para la vida y el ejercicio de la ciudadanía; visión crítica en Joan Pagès, “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de los distintos currículos”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 52, 2007, pp. 29-39.

⁵ Por ejemplo, Inés AGUERRONDO, “Un nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI”, *Reformas Educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio*, Buenos Aires, 2000 (<http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>); la necesidad de un nuevo paradigma está bien planteada por parte de la autora argentina, pero descalifica como “resabios sesentistas” los cambios del paradigma educativo que vivió el siglo XX, terminando por proponer un doble itinerario, una escuela para ricos y otra para pobres, algo parecido a lo que se propuso sin éxito en España en la segunda legislatura del PP.

⁶ Ejemplo de denuncia es el Manifiesto (2001) de los profesores de Geografía e Historia de la Comunidad Valenciana contra la vuelta al currículo decimonónico, cronológico e historicista, promovido por la contrarreforma escolar de 2000 (cuya aplicación fue suspendida por el PSOE en 2004, y sustituida por la actual LOE), véase en www.ub.es/geocrit/b3w-283.htm.

tradicional⁷, de un lado, y a los retos de la sociedad de la información⁸, la globalización y las nuevas tecnologías.

Alianza didáctica / historiografía

Ivo Matozzi organizó en la universidad de Bologna, los días 19-20 de octubre de 2004, un congreso internacional en base a la siguiente cuestión: *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* Desde luego, respondimos algunos, invitados a hablar sobre el nuevo paradigma de la historia y su relación con su enseñanza⁹. La superación de la crisis de la historiografía, de la historia enseñada y del aprendizaje de la historia¹⁰, ha de superarse necesariamente de forma conexas. De, mismo modo que, en los años 60 y 70, la eclosión de la nueva historia y la nueva didáctica fueron fenómenos paralelos y conectados entre sí, en el marco del florecimiento de las ciencias humanas y sociales. Lo que son hoy nuestras disciplinas, en cuanto a investigación y licenciaturas, ¿no se lo debemos acaso a las grandes escuelas innovadoras del siglo XX, vinculadas a los movimientos sociales, políticos y culturales, que fueron alcanzando su apogeo después de la II Guerra Mundial? Escue-

⁷ En principio, el adversario común de todos los partidarios de un nuevo paradigma, es la enseñanza autoritaria de la historia de tipo memorístico, cronológico, acontecimental, centrada en “grandes figuras” al servicio exclusivo del Estado-nación.

⁸ Considerar como la Unión Europea que el eje central de la adaptación de la educación a la sociedad del conocimiento son las competencias laborales y empresariales (europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf), es un craso error –también para el proyecto europeo- que indica, entre otras cosas, lo lejos que están aún las instituciones europeas (Comisión, Consejo y Parlamento) de la sociedad civil, a causa de su limitada visión neoliberal del proceso de globalización, cuando menos en su proyección educativa.

⁹ "Nuovi paradigmi della ricerca storica", *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?*, Bologna, 20 de octubre de 2004 (audio en <http://www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/bologna.htm>).

¹⁰ Ivo MATTOZZI, “Le ragioni di un convegno internazionale” en <http://www.storiairreer.it/IRRE/materiali/PresentazioneStoriografia04.rtf>.

las y movimientos que entraron ciertamente en crisis, a fines de los años 70, y fueron después rebasados por los profundos cambios históricos, a los que no estuvieron ajenas las ciencias sociales, que precedieron y siguieron a la caída del muro de Berlín. Ahora bien, malo vendrá que bueno me hará: dos décadas después del aprovechado y desmentido vaticinio del “final de la historia”¹¹, el subsiguiente regreso de las viejas escuelas positivistas en historia, pedagogía y otras ciencias humanas, y la incapacidad reconstructora del posmodernismo, nos obligan a reevaluar y recuperar de forma crítica, y autocrítica, la experiencia de las vanguardias del pasado siglo.

El nuevo paradigma historiográfico que propugnamos¹² precisa interactuar con la nueva didáctica de la historia porque es el signo (global) de los tiempos, apoyándose en los conceptos de paradigma, comunidad de especialistas y revolución científica (cambio de paradigmas) elaborados por la historiografía pospositivista de la ciencia¹³. Sin renunciar, ni la educación ni la historia, a sus definiciones científicas, nacidas hace más un siglo y precisadas por lo tanto de una severa actualización de sus epistemologías de referencia, si queremos que la sinergia que proponemos sea efectiva.

¹¹ Israel SANMARTÍN, “The End of History looking back and thinking ahead”, en Carlos Barros and J. McCrank (eds.), *History under Debate. International Reflection on the Discipline*, The Haworth Press, New York, 2000, p. 253-259.

¹² No estamos de acuerdo con los que, ejerciendo la justa y necesaria crítica del condicionamiento de la reforma educativa europea por los intereses empresariales, renuncian a ofrecer nuevas alternativas, ignorando la historia de la renovación pedagógica y metiendo en el mismo saco todo lo que suene a “nuevo paradigma educativo”, *e-learning*, aprender habilidades o formación continua, v.g. Jorge Felipe GARCÍA FERNÁNDEZ (Madrid, Universidad Complutense), *Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/25877>).

¹³ Véase “El paradigma común de los historiadores del siglo XX”, *Medievalismo*, Madrid, nº 7, 1997, pp. 235-262 (http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/paradigma_comun.htm).

De todos modos, lo que más comparten la historia y la didáctica de la historia es, obviamente, la temática y la noción de historia. En realidad, la investigación y la enseñanza son, o deberían ser, fases consecutivas e interrelacionadas de un mismo proceso de conocimiento histórico. No obstante, hasta hoy la educación histórica e historiográfica de nuevos profesores e investigadores (enseñanza superior) y de nuevos ciudadanos (enseñanzas medias) no ha recibido la misma consideración académica o pública que la historia como investigación.

La docencia es, se quiera o no, una parte cardinal del proceso de conocer la historia, salvo que se niegue su carácter social, reduciendo el saber histórico a la pura erudición. La enseñanza de la historia, y sus comunidades de aprendizaje, es una actividad creativa y difícil que condiciona, y retroalimenta, la fase investigadora del proceso de reconstrucción del pasado. Interconexiones disciplinares y funcionales que todavía no (re) conocemos bien: faltan investigaciones mixtas¹⁴ que relacionen historia investigada e historia enseñada desde un punto de vista tipo temático, metodológico, histórico e historiográfico. Tenemos, pues, que aplicar la interdisciplinariedad a nuestra propia disciplina, estableciendo puentes entre sus diversos segmentos, inscritos a menudo en otros campos académicos¹⁵, practicando una suerte de intradisciplinariedad¹⁶ que haga rentable la cooperación de la historia con otras ciencias sociales¹⁷, ciencias de la educación, en el caso que nos ocupa.

¹⁴ Véase *La historia mixta como historia global* en http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/historia_medieval/mixta.htm.

¹⁵ La pertenencia de un investigador a dos comunidades académicas distintas enriquece a ambas, debería ser una práctica habitual y lo será en la medida en que superemos el gremialismo que genera la fragmentación académica, especialmente arraigado en España, todo hay que decirlo.

¹⁶ Punto IV del Manifiesto historiográfico de HaD (http://www.h-debate.com/Spanish/manifiesto/manifiesto_had.htm).

¹⁷ De intradisciplinariedad para superar el conocimiento histórico fraccionado poco o nada se dice en el proyecto *Tuning*, cuyas querencias posmodernas se manifiestan de

Este tipo de alianza académica entre la historia y la didáctica de la historia, entre la investigación y la enseñanza, es aplicable como índice de calidad en cualquier otra materia de estudio. El neoconstructivismo anglosajón no promueve, sin embargo, estas interdisciplinariedades cercanas. Las ciencias de la educación pasaron de inspirarse en la psicología, primero conductista, después cognitiva, a seguir los códigos pedagógicos del mundo de la empresa, extraídos de una rama del cognitivismo¹⁸, asumiendo como principio rector de cualquier aprendizaje la adquisición de competencias. Planteado de manera fundamentalista esta versión del nuevo paradigma orientada al mercado laboral, cualquiera que sea la temática docente, obstaculiza la búsqueda de cierta coherencia entre la investigación y la docencia, los contenidos y los métodos de aprendizaje, cuestión capital en aquellas disciplinas -como la historia- más alejadas de los estudios laborales, técnicos y empresariales (*Business School*).

Desde las comunidades académicas vecinas debemos apostar por convergencias transversales que sirvan de contrapunto a aquellas directrices tecnocráticas y economicistas que puedan lesionar el presente y el futuro de nuestra disciplina histórica, y de la educación en general. Es menester, a tal fin, superar prejuicios y suspicacias existentes entre historiadores y “didactas”, docentes universitarios y docentes medios, etc., fruto de evoluciones separadas en el ámbito disciplinar e institucional, pese a una formación inicial común en historia que toca potenciar, sobrepasando la noción tradicional de la comunidad académica de historiadores y profesores de historia, como algo restringida a los investigadores y docentes vinculados a las licenciaturas universitarias de historia.

nuevo al proponer la crítica literaria, y la historia del lenguaje, como la primera habilidad que los alumnos universitarios de historia han de importar de “otras ciencias humanas” por delante de otras ramas de la historia, de la sociología o de la antropología, véase el Anexo 2 del documento de la Comisión de Historia, *Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia* en

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp.

¹⁸ Véase la referencia de la nota 2.

Estamos planteando por lo tanto una coalición entre iguales, lo que resulta en general más hacedero entre profesores universitarios, aun perteneciendo a áreas, licenciaturas y departamentos distintos, que con los colegas de enseñanzas medias¹⁹, pese a ser los más implicados en la problemática didáctica, por obligación y vocación (menos frecuente en la enseñanza superior). Relaciones, por lo tanto, horizontales y bilaterales tanto académica como epistemológicamente. No se trata de aplicar, sin más, como en los años 60 y 70, un “modelo historiográfico” surgido de la reflexión o la investigación histórica a la enseñanza como de intercambiar avances y dificultades en un proceso conjunto (sujeto a debate permanente) de reconstrucción de un nuevo paradigma que busque relacionar la historia con su enseñanza²⁰. Todos escribimos, enseñamos y divulgamos la historia, en diferentes dosis, enfoques y estilos. Entendemos la historia como una “ciencia con sujeto”²¹: social (agentes del pasado y del presente), historiográfico (historiadores) y docente (profesores). El principal sujeto docente de la historia está, sin duda, en la educación secundaria: hay que incluir al profesorado medio en la comunidad de historiadores por medio de aquellos sectores más vinculados a la innovación docente, la reflexión historiográfica y/o la investigación histórica, como ya está ocurriendo en la red temática Historia a Debate.

¹⁹ Véase la conclusión nº 8 del III Congreso de la red temática Historia a Debate sobre la urgencia de “ampliar la comunidad académica de historiadores a la investigación y la enseñanza de la historia no universitaria” en

www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/conclusiones_3had/primeras%20conclusiones.htm.

²⁰ En nuestra intervención boloñesa (véase la nota 9) preconizamos lugares de encuentro, debate y consenso, como Historia a Debate y este Taula de la Història en que estamos, más allá de la especialidad y del estatus académico, demandando de los docentes medios la función de mediadores entre la sociedad civil y la historiografía, pero también opiniones críticas y alternativas sobre la historia que se debe investigar en la universidad, y sus enfoques, “El nuevo paradigma de la investigación histórica”, *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?*

(<http://www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/bologna.htm>).

²¹ Punto I del Manifiesto historiográfico de HaD.

Ahora bien, abarcar de manera concurrente la investigación y la docencia, las enseñanzas superior y media, entraña considerar también sus diferencias: (1) la mayor cercanía del sujeto docente a la ciudadanía, especialmente en la enseñanza secundaria; y, en consecuencia, (2) un mayor control administrativo del conocimiento histórico que se enseña y de su metodología de aprendizaje²². A diferencia de la investigación histórica²³, el contenido de los planes de estudio de las asignaturas de historia, y su didáctica, están por razones políticas y culturales determinadas por ley en la enseñanza secundaria, y en menor medida en la enseñanza superior²⁴. Es por ello que la alianza historia investigada / historia enseñada que planteamos, en el marco de los nuevos paradigmas en construcción, tanto en historia como en educación, habría de permitir una mayor autonomía de la sociedad académica frente a la sociedad política y sus intereses, no siempre eficientes y a veces no coincidentes además con las mayorías sociales y el futuro de la historia. Movilización

²² Por su dimensión política, son más conocidas las batallas por los contenidos de la historia que se enseña, pero no son menos importante las relativas a la forma de enseñar, donde también se implica para bien y para mal la administración, sobre todo en la educación obligatoria; no hay más que ver la rapidez con que el Gobierno de España aplicó a la LOE la educación por competencias “recomendada” por la Unión Europea, y la libertad que van a tener los Estados para decidir contenidos y competencias en el proceso de convergencia de la enseñanza universitaria (véanse las notas 4 y 24).

²³ La investigación en la universidad está más sujeta a la libertad de cátedra, si bien resulta eficazmente condicionada, por la vía de las subvenciones, por una radical discriminación (ante todo en la Unión Europea) entre líneas prioritarias y no prioritarias (donde suele estar la historia), y por un anticuado sistema de evaluación de proyectos (no sólo España) que contradice, con harta frecuencia, los criterios legales de objetividad e impulso de la investigación innovadora (no sólo en Historia).

²⁴ La Comisión de Historia del proyecto europeo *Tuning* deja en manos de los Estados miembros lo fundamental de los currícula universitarios, reduciendo al mínimo las consideraciones comunes de tipo general (véase la nota 79), con lo que se va a perder una buena ocasión, entre otras cosas, de enseñar históricamente a los ciudadanos de Europa el carácter plural de la identidades colectivas, algo vital para que se desarrolle una identidad europea (véase también nota 107) por encima de los Estados-nación que seguirán naturalmente centrando los planes de estudio en sus historias nacionales.

y convergencia académica inter e intradisciplinar que ha de situar asimismo entre sus objetivos, una participación más transparente y democrática del profesorado en la toma pública de decisiones que afectan a nuestro trabajo y función social.

El papel público de la historia

La transición histórica, global y civilizatoria, que estamos viviendo coloca a la historia profesional en una tesitura paradójica por razones externas (cambios en la conexión historia-sociedad) e internas (crisis de paradigmas), íntimamente relacionadas, de forma que la prolongación de lo segundo obstaculiza que la historia académica lleve la iniciativa cara a la sociedad, en temas que le son propios, lo que sí se hizo en la transición del siglo XIX al siglo XX, y posteriormente en los cruciales años 60 y 70²⁵.

La aceleración de la historia que siguió a los cambios 1989-1991 en la Europa del Este, dando al traste con el “fin de la historia” proclamando oportunamente por los *neoccons* norteamericanos, produjo un “retorno de la historia”²⁶ con dos rasgos complementarios y sólo aparentemente contradictorios: auge de los “usos públicos de la historia” y, simultáneamente, el regreso al positivismo decimonónico de una parte de la academia historiográfica, lo que agudiza el corporativismo de los historiadores, aislando a nuestra disciplina y entorpeciendo que pueda responder, adecuadamente, a las nuevas demandas históricas e historiográficas de la sociedad.

²⁵ En las dos revoluciones científicas que hubo en nuestra disciplina, una en el siglo XIX y otra en el siglo XX, nos beneficiamos de la existencia de unos paradigmas ilustrados que encuadraban las ciencias sociales, el positivismo y el marxismo, pero la transición del siglo XX al siglo XXI todavía no ha generado algo parecido.

²⁶ “El retorno de la historia”, *Historia a debate. I. Cambio de siglo*, Santiago, 2000, pp. 153-173

(www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/retornohistoria.htm).

Como es sabido, el interés político por la historia es propio de las coyunturas de grandes cambios, resultando acrecentado en este momento por la dimensión global de las mutaciones, en su doble sentido de mundial y total (afecta a todos los ámbitos de la vida), transformando a los medios de comunicación y edición en nuevos sujetos políticos de la historia, junto con las viejas instituciones y los viejos y nuevos movimientos sociales. La reacción de las comunidades de historiadores, ante este retorno público de la historia, tiene su complejidad: 1) aprovechamiento individual -aunque minoritario- de las nuevas oportunidades de publicación y presencia en los medios, subvenciones, premios, etc.; previa adaptación en ocasiones a los gustos historiográficos de instituciones y mercados político-culturales; 2) rechazo puntual y gremial de la intromisión de los agentes políticos, económicos y sociales en el “terreno” de los historiadores, que empuja a historiadores de oficio hacia las añejas creencias positivistas de que “la historia es conocer el pasado tal como fue” (Ranke) o que “la historia se hace con documentos” (Langlois y Seignobos), que imaginábamos (está claro que erróneamente) superadas gracias a la escuela de Annales y la historiografía marxista; 3) aprovechamiento colectivo del interés renovado por la historia y los nuevos medios para crear nuevas experiencias y tendencias historiográficas que respondan a las necesidades históricas actuales de tipo cultural, social y político, es el caso de corrientes como Historia a Debate, la “idea histórica de España” y la recuperación de la memoria histórica²⁷, o las norteamericanas *Public History*²⁸ y *Historians Against the War*²⁹.

Peligroso reduccionismo de la historia profesional a la empiria que deja terreno libre, al presente, a los poderes interesados en escribir la historia

²⁷ Véase la conclusión nº 6 del III Congreso de la red temática Historia a Debate sobre “el dinamismo y la autonomía de la historiografía española en la última década”, en www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/conclusiones_3had/primeras%20conclusiones.htm.

²⁸ Véase la nota 34.

²⁹ Más información en <http://www.historiansagainstwar.org>.

pasada, presente y futura, pretendiendo reubicar a los historiadores como simples técnicos especialistas en archivos y fuentes, académicos enclaustrados, proveedores de datos históricos pero no pensadores de la historia, lo que correspondería en determinados temas a políticos y otros productores de ideología. Aceptar esta “división del trabajo” es el mayor error que la historia investigada y enseñada puede cometer, ¿cómo vamos a enseñar a los alumnos a “pensar la historia” si nosotros no lo practicamos? Cuando se dice que “la historia hay que dejarla a los historiadores”, se nos está ofreciendo un regalo envenenado, porque tal cosa no es posible³⁰ ni deseable³¹, suele esgrimirse además para encubrir segundas intenciones³². Recordemos que el supuesto monopolio del historiador académico sobre la historia escrita, su neutralidad per se y la no interferencia, se planteó en el siglo XIX cuando los historiadores estaban fundamentalmente comprometidos con los grandes proyectos nacionales, empujando por el fundador del positivismo historiográfico, Leopold von Ranke. Pero en el último siglo la historiografía se ha hecho más autónoma, crítica y plural, también en sus relaciones con la sociedad y las instituciones, ¿a quién le puede beneficiar una marcha atrás?

Sin renunciar al rigor y la honestidad en el uso de las fuentes que distingue al historiador de oficio, el interés de la historia como disciplina³³,

³⁰ Cuando una cuestión histórica está de actualidad, sobran sujetos no académicos que quieren intervenir en su interpretación y escritura, cuando no llevar la iniciativa de su puesta en valor, como en el caso citado de la “idea histórica de España” entre 1996 y 2004.

³¹ El presentismo de la sociedad de la información hace que el futuro de la historia dependa más que nunca de su presente utilidad social y política.

³² Lo de que “hay que dejar la historia a los historiadores” ha sido un argumento repetido para rebajar o impedir, en el Parlamento español, una inconclusa “ley de memoria histórica”, que tendría por finalidad restablecer la dignidad de los republicanos desaparecidos en la guerra civil y su causa democrática, el antecedente más reciente de la democracia actual.

³³ El papel subalterno de los historiadores en el “debate de las humanidades” (1996-1997) auspiciado por el primer Gobierno del PP, explica también que el interés públi-

debería incentivarnos a tomar más la iniciativa de su uso público³⁴ cuando las circunstancias, el tema o el enfoque lo requieran, en competencia con otros cultivadores de la historia. Aceptamos como una bendición para nuestra disciplina el renovado gusto público por el pasado³⁵, mejor dicho, por determinados aspectos y enfoques del pasado, desde diversos y a veces contrapuestos medios políticos e institucionales, mediáticos y sociales, independientemente de las motivaciones y el grado de rigor -o de mitificación- de dichos acercamientos. Abandonando actitudes que pueden sentirse como prepotentes, sin dejar de lado las aportaciones extra-académicas sobre la historia que nos han de enseñar mucho sobre la relación del historiador y su contexto, la recepción ac-

co en favor de la historia, y otras humanidades, no supusiera finalmente más horas y profesores de historia en los institutos ni más medios para la investigación de la historia en las universidades.

³⁴ En la academia norteamericana se ha desarrollado, desde los años 80, una *Public History* (<http://www.ncph.org/index.html>) entendida como historia aplicada a una audiencia no académica, dedicada a la gestión y difusión del patrimonio y de la memoria colectiva, la difusión del conocimiento histórico a través de TV y medios digitales, trabajando desde instituciones académicas y no académicas (universidades, archivos, museos, asociaciones, instituciones culturales y políticas, *media*), promoviendo la responsabilidad pública de los historiadores y abriendo nuevas salidas profesionales para los licenciados; lo mejor de este planteamiento historiográfico es su carácter colectivo y el énfasis que pone en hacer accesible la información histórica al público en general; se trata de actividades que se hacen asimismo entre nosotros pero no tienen, desde luego, el mismo grado de coordinación y valoración, dentro y fuera de la universidad; echamos de menos, en cualquier caso, en esta nueva corriente historiográfica anglosajona referencias claras sobre: 1) los valores historiográficos, éticos y públicos que guían la *Public History*; 2) las consecuencias teóricas que implica para la redefinición de lo que es un historiador, esta (positiva) ampliación del oficio que parecen proponer los *historian public*; 3) las relaciones historia académica / historia pública, entre los que investigan la historia y los que aplican, gestionan y difunden la historia, entre la historia y la política de la historia, en suma.

³⁵ El apogeo en España de las revistas de divulgación histórica, con un nivel aceptable y alta difusión, es otro síntoma del “retorno de la historia” y también consecuencia del peso público de las últimas tendencias vinculadas a los actores políticos-sociales, especialmente la “idea histórica de España”.

tual de los hechos pasados, la interacción cambiante entre pasado y presente, pasado y futuro, lo que hace de la historia algo vivo, en suma. Sin historiadores en la arena pública³⁶, la alternativa será la banalización de la historia como un producto más del debate ideológico y la sociedad de consumo³⁷.

El elemento decisivo del espacio público de la historia, son las escuelas: en ningún otro lugar es más conveniente que el profesor de historia actúe como un historiador público, comprometido con la tarea de hacer de los alumnos parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace. Para ello es preciso reclamar motu proprio el carácter público de la historia que investigamos y enseñamos en las instituciones públicas del Estado. Hacemos nuestra la reivindicación del “valor social y educativo del conocimiento histórico” del Manifiesto del *Seminario Internacional de Didáctica de la Historia* (Barcelona, 10/7/2007)³⁸, y la demanda primordial de que la “historia sea una materia que ocupe un lugar importante en el currículum educativo general, desde el inicio de la educación primaria hasta la universidad”. Materia histórica que, a su vez, si queremos predicar con el ejemplo, ha de ser consecuencia de una historiografía y una pedagogía, de una investigación y una difusión de la historia basada en valores universales de “justicia e igualdad, paz y democracia”³⁹, lo que nos obliga a salir de los cuarteles académicos de invierno, debatir y, cuando sea preciso, tomar partido.

³⁶ Lo que implica cambios de actitud y sensibilidad, incluso de forma de escribir la historia, no siempre fáciles para un historiador de formación exclusivamente académica y especializada.

³⁷ Ya está sucediendo, véase si no el bajísimo nivel historiográfico de los libros de historia que tratan de reivindicar, 80 años después, la interpretación franquista de la II República y la guerra civil españolas.

³⁸ Véase <http://www.taulahistoria.org/castellano/>.

³⁹ Véase el punto XVI sobre la actualización del concepto “compromiso del historiador” en el Manifiesto historiográfico de HaD.

El disputado papel del profesor

Ni tanto ni tan poco: ni el profesor autoritario de la escuela tradicional, vinculado a la enseñanza de la historia basada en la memorización de grandes nombres, fechas y batallas, “clases magistrales” y alumnos pasivos; ni el profesor como el simple facilitador⁴⁰ y coordinador del autoaprendizaje de los alumnos de la escuela posmoderna, que proclama el “todo vale” en cuanto a historia enseñada, incluyendo el contenido corrientemente tradicional⁴¹ de la historia oficial correspondiente. Sostenemos que el papel activo del alumno es complementario con la función docente y social del profesor⁴², pero no puede reemplazarla, como se pretende, ni siquiera con la valiosa ayuda de la red. Alumnos y maestros activos, y comprometidos, son unos y otros imprescindibles, al mismo tiempo, si lo que se quiere son unas comunidades de aprendizaje realmente inteligentes⁴³. Rebajar el profesor de historia a monitor de clases prácticas, testigo mudo sobre todo de aquello que implique interpretación⁴⁴, tiene sus consecuencias perversas: abrir la puerta a un ma-

⁴⁰ En Estados Unidos y América Latina, existe abundante bibliografía y recursos en Internet sobre el *facilitator* como figura esencial del *new management*, también en el sistema educativo, con sus pautas de comportamiento “neutro”, etc., es considerada una nueva profesión y existe una asociación internacional desde 1994.

⁴¹ Una forma reciente de tradicionalismo educativo es el “enciclopedismo”, una inflación de la materia docente que, pretendiendo abarcar, por ejemplo, “toda la historia de España”, no deja tiempo para las innovaciones docentes (ni para la historia inmediata), véase el Manifiesto de los profesores valencianos de 2001 (nota 6).

⁴² El realce del valor social y educativo de la historia que reivindicábamos en el apartado anterior del texto pasa necesariamente por la potenciación y dignificación social, educativa y laboral de los profesores de historia.

⁴³ Según el DRAE, ‘inteligencia’ es “capacidad de comprender, conocimiento, capacidad de resolver problemas, habilidad, destreza, experiencia...”; atributos que exigen un sistema docente participativo pero articulado por profesores activos: es una perogrullada pero hay que decirlo.

⁴⁴ En febrero de 2005 participamos en el [I Encuentro Internacional sobre la docencia de la historia en el bachillerato](#), organizado por la Secretaría de Docencia de la Univer-

yor control administrativo de una materia tan esencial para formación de los ciudadanos⁴⁵, no se trata de una propuesta políticamente inocente⁴⁶. Aunque lo peor es que la “comunidad de aprendizaje” entendida a la moda anarco-conservadora conduce a un fracaso pedagógico⁴⁷ que beneficia a las tendencias restauradoras de la escuela autoritaria⁴⁸.

Otra cosa es reubicar el papel del profesor en un contexto de mayor actividad del alumno, donde aprende por su propia experiencia y el debate colectivo, rol que variará según el formato de cada actividad: trabajos colectivos y prácticos, clases teóricas, tutorías, etc. Una cosa está clara, las lecciones, y por lo tanto el programar formal, han de ocupar menos tiempo para dejar espacio para las actividades colaborativas

sidad Autónoma del Estado de México; en una sugerente simulación de un “aula inteligente” -constructivista, según las normas- formada por los propios maestros, los coordinadores entendían que debían solamente organizar la mesa, facilitar las intervenciones de los que hacían de alumnos y guardarse su opinión.

⁴⁵ Joan PAGÈS, “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de los distintos currículos”, p. 30.

⁴⁶ El perfil de los profesores de historia, en institutos de enseñanza media y (de titularidad pública, en las privadas no suele haber historia, salvo las creadas por los jesuitas), es y sigue siendo mayoritariamente progresista, como todos sabemos, con lo que la minusvaloración “desde arriba” del papel del profesor tiene una indudable dimensión político-ideológica.

⁴⁷ La resistencia del profesor a una educación por competencias, impuesta administrativamente, se puede agrandar con las propuestas excesivas, faltas de realismo y espíritu de síntesis, convirtiendo en papel mojado las “nuevas directrices”, pasó algo así con reformas anteriores.

⁴⁸ Del mismo modo que volvió, en los años 80, la cronología después del “fracaso” de la enseñanza estructuralista de la historia, cada vez encontramos más en los planes de estudio una historia narrativa de “grandes acontecimientos” y “grandes figuras”, al tiempo que se alzan voces conservadoras a favor del regreso del profesor-rey: la propuesta de Nicolas Sarkozy, durante su campaña electoral para la Presidencia de Francia, de que los alumnos se levanten cuando el profesor entra en el aula, entre otras lindezas, es todo un signo.

de los alumnos, donde aprenden a aprender, distribuyendo la temática (necesariamente selectiva) entre ambos tipos de actividad docente.

Veremos en el próximo apartado, con todo, como este papel activo de los alumnos ha sido preocupación común de todos los movimientos de renovación didáctica-pedagógica que nos han precedido. La obtención de resultados colectivos exige la acción del profesor, en todo momento, y la predisposición y motivación de los alumnos, condicionados ambos por la tradición pedagógica de cada nivel educativo, institución y país. En la encuesta⁴⁹ hecha acerca del proceso de Bolonia, se hallaron dos modelos didácticos, el latino (Francia, España) y el anglosajón (Inglaterra, Irlanda), sobre los que giran el resto, inclinándose Italia y Alemania hacia el eje latino. En el caso inglés se exige a los estudiantes que se organicen en “grupos autónomos de investigación en los que ellos mismos deben definir sus temas, encontrar los materiales necesarios para abordarlos y preparar informes”, mientras que en la Europa sureña el interés profesoral se concentra en definir los contenidos de las asignaturas⁵⁰, con cierto desinterés por la metodología docente, lo que muestra la pervivencia del sistema tradicional de contenidos transmitidos por el profesor y el estudio por el manual, que resulta reforzado por oposición si la alternativa es el profesor como facilitador.

En esto como en tantas cosas, el paradigma educativo es realmente nuevo si encuentra una síntesis⁵¹ que haga posible el consenso, impulsando a la vez el papel de los alumnos y del profesor, lo que se concreta en la necesidad de combinar inteligentemente: saberes y competencias en los currículos y la práctica docente, por un lado; competencias y va-

⁴⁹ *Proyecto Tuning. Grupo del Área temática de Historia. Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*, p. 171

(http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp).

⁵⁰ De ahí el exceso enciclopedista que comentábamos en la nota 41.

⁵¹ Todavía se confunde síntesis con eclecticismo o, lo que es peor, con “tercera vía” o *middle point*, ignorando que todo es síntesis y nada se produce ex novo.

lores, por el otro. No es esto lo que persiguen las directrices administrativas de influencia anglosajona⁵², que propagan la OCDE y la Unión Europea, cuando hablan de pasar del profesor al facilitador, de los conocimientos a las competencias, tratando ambos conceptos como excluyentes, y restringiendo al mínimo⁵³ los valores éticos y profesionales explícitos que han de sustentar la nueva forma de enseñar.

Competencias y tendencias

No negamos que la idea laboralista⁵⁴ de que la educación ha de dotar a los alumnos, en los diversos niveles de enseñanza, de competencias, habilidades o destrezas, puede suponer un avance didáctico siempre y cuando se articule coherentemente con las propuestas y enfoques del conocimiento a transmitir, y los valores de referencia, lo cual exige una rectificación profunda de la versión anglosajona, que resuelva las con-

⁵² El debate sobre el nuevo paradigma educativo es, en buena medida, un debate sobre tradiciones nacionales y geoestratégicas de tipo pedagógico-didáctico, influidas por tradiciones y realidades diversas de tipo filosófico, político e ideológico.

⁵³ Atrapados entre las directrices administrativas para imponer en la universidad el “aprendizaje de competencias”, a partir de la experiencia inglesa, y el interés -que ellos reconocen como unánime en Europa- sobre “la necesidad de definir las razones éticas y heurísticas para el estudio, aprendizaje y enseñanza de la historia”, el Grupo de Historia del proyecto *Tuning* ha incluido, finalmente, en sus sugerencias y propuestas, como objetivo general del estudio de la historia, “la adquisición de una visión racional y crítica del pasado con el objeto de estar capacitado [el alumno] para comprender [les falta decir ‘críticamente’] el presente y para ejercer de forma cabal la ciudadanía”; versión moderada (falta curiosamente lo de “construir el futuro”) de las tradiciones histórico-políticas europeas que han engendrado, y difundido por el mundo, la idea del progreso y el concepto de ciudadanía.

⁵⁴ La enseñanza directa para el mercado laboral se ha centrado siempre en capacitar al alumno haciéndole competente en habilidades prácticas para al trabajo manual, administrativo, etc.; al pretenderse ahora su generalización a todo tipo de enseñanza, las destrezas manuales y técnicas pasan a ser más intelectuales, conservando un “pecado original” productivista que tiene su parte positiva como el trabajo con fuentes en historia.

tradiciones de fondo⁵⁵, de un *new paradigm* admitido acríticamente por las administraciones⁵⁶, con la subsiguiente infravaloración, más o menos interesada, de las propias tradiciones renovadoras.

La presión política y económica a favor de una educación por competencias, pensada por sus más altos promotores para adecuar todavía más la universidad (más allá de los estudios económico-empresariales) y las enseñanzas medias (más allá de la formación profesional) al mercado de trabajo⁵⁷, puede coadyuvar paradójicamente al viejo empeño innovador de enseñar críticamente a los alumnos cómo funcionan las cosas, si conjuramos la intencionalidad tecnocrática de sesgo neoliberal, contradictoria con los valores universales y deontológicos de una nueva Ilustración global⁵⁸, destinada en opinión de muchos a orientar la docencia de las ciencias humanas y sociales en el nuevo siglo. De momento la impuesta educación por competencias, y otras innovaciones recientes en metodología docente, son intencionadamente extrañas, señaladamente en la enseñanza media⁵⁹, a los debates temáticos y organizativos

⁵⁵ Hipermodernista en lo tocante a preparación competencial y eficiente de los futuros trabajadores o emprendedores; posmodernista por dejación de los valores ilustrados y legitimación del “todo vale”.

⁵⁶ No siempre son administraciones de matiz conservador y neoliberal que saben lo que hacen, muchas veces se trata de seguir la moda, ignorando la filosofía subyacente, la estrechez de miras y los efectos potencialmente perversos de una educación en competencias puras.

⁵⁷ Afortunadamente la difusión y aplicación de la implementación de la “educación por competencias” se está dando en un momento en que el fundamentalismo del mercado está de capa caída, ¿será por eso que tiene que soportar la educación pública, vital para nuestro futuro, estos coletazos?

⁵⁸ ¿Qué sentido tiene la historia como disciplina académica y ciencia social, sin la reconstrucción de la idea de progreso, y por lo tanto de la relación pasado / presente / futuro, en el nuevo contexto de la globalización?

⁵⁹ En cambio, el *European Credit Transfer System* (ECTS) del proceso de Bolonia supone un cambio importante del empleo del tiempo en la Universidad, reduciendo en principio las clases magistrales, falta ver con todo su aplicación.

sobre los currículos, dejando por omisión -pero no conscientemente- a las posiciones tradicionales y las autoridades competentes los contenidos de la enseñanza y la distribución del tiempo escolar⁶⁰.

Un ejemplo concreto: las ocho “competencias básicas para el aprendizaje” que según la “recomendación” de la Comisión y el Parlamento europeos han de orientar en lo educativo a los Estados miembros, y que el gobierno español ya introdujo en la Ley Orgánica de Educación (media) que acaba justamente de entrar en vigor en algunas comunidades autónomas: “Comunicación en la lengua materna (1); comunicación en lenguas extranjeras (2); competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (3); competencia digital (4); aprender a aprender (5); competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica (6); espíritu de empresa (7), y expresión cultural (8)”⁶¹. Nada que objetar como principios psicopedagógicos siempre útiles, si acaso que son un poco vagos de tan generales. El problema es todo lo que excluye (contenidos), oculta (valores mercantiles) y promueve (facilitación) esta entronización de las competencias como panacea educativa.

Algunos contenidos aparecen camuflados como objeto de las competencias (lenguas, matemáticas, tecnología, digital), por razones instrumentales de tipo laboral competitivo; pero nada se dice de “competencias” historiográficas, filosóficas, geográficas o sociológicas, por ejemplo. Los valores ni se mencionan en el núcleo duro de la “recomendación” didáctico-pedagógica, quitando dos casos: el “espíritu de empresa”, algo nuevo en instituciones públicas como instrucción básica sobre la enseñanza que han de recibir todos los niños y niñas en edad escolar; y la “competencia cívica”, a modo de coletilla de las “competencias

⁶⁰ Es una queja general, y justa, entre los profesores de medias que la longitud enciclopédica de la materia a impartir no deja tiempo para las clases interactivas, el trabajo con fuentes, Internet o la historia fuera del aula, véase la nota 41.

⁶¹ Véase el documento completo (10/11/2005) en europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf, y también la nota 4.

interpersonales” y planteada más como destreza que como valor democrático, con la idea de asegurar que el alumno/a aprenda en la escuela el sistema político en el que deberá participar de mayor.

Por suerte, la práctica ya está abriendo brechas en el bunker de la ortodoxia educativo-competencial: (1) en la difusión y aplicación de las competencias básicas de la UE, no suelen aparecer alusiones a algo tan descabellado como preparar básicamente a todos los alumnos para ser empresarios; y (2) la “competencia cívica” reconvertida en “educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, más vinculada a valores que a un pragmatismo político, sabedores como somos que la participación ciudadana es, ante todo, cuestión de derechos y convicciones ético-políticas. Aún así, la reconducción del proceso global de reforma educativa en curso no va a ser fácil ni indolora, y no debería concluir el debate, que recién está en sus comienzos y durará años, hasta que se reemplace el nuevo paradigma de las competencias por el nuevo paradigma de los saberes, los valores y las competencias, donde cada uno de estos tres criterios educativos valga tanto como el otro, combinándose entre ellos en dosis dependientes del tipo de materia a enseñar y sus contextos. Mezcla química que supieron aplicar ya en su tiempo las corrientes renovadoras, complementándose entre sí, en el marco del paradigma común de los profesores del siglo XX.

Precisamos, pues, retomar críticamente los intentos reformadores de la escuela a lo largo del pasado siglo, que fueron capaces de fusionar -o lo intentaron al menos- el método de aprendizaje, con la historia de la didáctica, la teoría pedagógica y la interacción social: primera enseñanza de los años 60-70 que urge evocar. Recuperación de la memoria didáctica y pedagógica que nos obliga a calibrar éxitos, fracasos⁶² y por encima

⁶² El relativo fracaso de los constructivistas fue tal vez centrarse en la psicología como inspiración y en la metodología como obsesión, relegando el resto; el marxismo pedagógico, cuyas máximas expresiones se dieron en América Latina y la Unión Soviética, resultó afectado por la crisis general del marxismo y la caída del Muro, precisando

de todo el contexto actual, muy distinto a 30 o 40 años atrás, marcado por una transición histórica inédita, la revolución de las comunicaciones y demás globalizaciones en marcha.

Las tendencias pedagógicas emergentes de aquellos años lograron, con su convergencia, algo que ahora echamos en falta, y ya comentamos: innovar los métodos y los contenidos a la vez⁶³, la práctica y la teoría, al tiempo que la mayor parte de sus protagonistas vivieron su época como académicos, profesores y ciudadanos comprometidos con valores de progreso, ocupando algunos⁶⁴ puestos de gestión pública de la educación (Piaget, Bruner, Freire)⁶⁵ con el afán de llevar a los hechos sus ideas reformadoras. Innovadores que sabían que se enfrentaban a una enseñanza tradicional, tanto en la técnica de aprender como en el saber transmitido, sostenidas más o menos directamente por ideologías y poderes de índole conservadora. Hoy las coordinadas son más complicadas, multidimensionales, pero no por eso la herencia recibida, que vamos a repasar someramente⁶⁶, es menos ineludible.

ahora sus aportes de compromiso y determinación social un desarrollo más complejo y actual; ahora bien, gran parte del fracaso de las reformas educativas, no fueron tanto culpa de las tendencias pedagógicas y/o historiográficas como de las políticas que seleccionaron y aplicaron contenidos y métodos burocráticamente, y así lo juzga la sociedad, incluidos docentes y discentes, y así juzgarán en el futuro.

⁶³ En la medida en que no se logró en aquellos (véase la nota 72), necesitamos ahora volver de nuevo, como en una espiral, a la síntesis equilibrada.

⁶⁴ Otros iniciaron en la clandestinidad su lucha democrática por una nueva escuela como el movimiento de renovación pedagógica Rosa Sensat de Barcelona, todavía activo (véase la nota 110).

⁶⁵ Políticos y partidos buscaban, y buscan, académicos de las ciencias de la educación, para legislar y gestionar tan importante sector para cualquier Estado, poniendo a prueba reformas (y contrarreformas), generado de un modo u otro información valiosa sobre la relación entre política y pedagogía, modelos de sociedad y modelos didácticos, ineludible para situar nuestros debates, propuestas y reflexiones en su preciso contexto.

⁶⁶ Repaso necesario para los lectores que no estén especializados en didáctica o pedagogía.

Es obligado comenzar por la hoy olvidada, y fundacional, *New School* del norteamericano John Dewey (1859-1952), de cierta influencia hasta la I Guerra Mundial, que predicaba, desde una filosofía ilustrada (el constructivismo kantiano), una educación más práctica que atendiese al interés del propio alumno, actuando el profesor como orientador, al tiempo que se oponía de manera ejemplar -incluso para hoy- a la escuela tradicional en cuanto a los fundamentos de su discurso y militaba socialmente en favor de las causas progresistas del momento.

La *pedagogía de la liberación* del brasileño Paulo Freire (1929-1997), socialista cristiano y humanista, próximo al marxismo, perseguido por los regímenes militares, abarcaba en su planteamiento renovador tanto la teoría como el método, denunciaba que no existía una pedagogía neutra y proponía una educación popular que tuviera por objeto crear una conciencia política entre los oprimidos, buscando -igual que Dewey- un educando activo (respetando su autonomía y saberes, de los que habría de aprender el propio educador) en base al diálogo permanente entre profesor y alumnos (pedagogía de la pregunta).

La *psicopedagogía cognitiva* del psicólogo evolutivo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) se planteaba el interrogante de cómo los sujetos conocen, en sus diferentes estadios, e insistía asimismo en el papel activo del alumno, desechando la coerción como “el peor de los métodos pedagógicos”, que proponía sustituir por el “ejemplo”, así como cambiar los manuales por obras de referencia y educar de manera experimental, “probando uno mismo”. Constructivismo psicológico, influido por Dewey, que sentenciaba: *“Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno”*⁶⁷.

⁶⁷ Alberto MUNARI, “Jean Piaget (1896-1980)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación Comparada*, (París, UNESCO, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, pp. 315-332 (www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/piagets.PDF).

La *teoría constructivista del aprendizaje* del psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1915-actualidad) precisa, siguiendo a Piaget, las estrategias cognitivas y de formación de conceptos en los alumnos, porfiando en el aprendizaje por descubrimiento, extrapolación y llenado de vacíos por parte del alumno, diálogo activo profesor-alumnos y currículo espiral, volviendo progresivamente sobre los contenidos, explicando estructuras antes que hechos y actores. Animador de la reforma educativa en los EE. UU. y asesor del Presidente Kennedy, en un reciente viaje a Madrid⁶⁸ manifestó soberanamente su fidelidad a un constructivismo ilustrado y liberal⁶⁹, nada que ver con el desencanto posmoderno, se mostró como un optimista⁷⁰ (a los 92 años, lo que tiene más mérito) que no elude el compromiso⁷¹. Bruner apuesta de entrada, como era de esperar, por la combinación de competencias y conocimiento⁷² pero le interesa más, como a todos los constructivistas (herencia que la peda-

⁶⁸ Donde aceptó asesorar en temas educativos al candidato socialista a la alcaldía de Madrid, prestándose a una entrevista en *El País* el 9 de abril de 2007 (http://www.elpais.com/articulo/educacion/Hay/evitar/alumnos/aburran/escuelas/elpepuedu/20070409elpepiedu_5/Tes).

⁶⁹ “Enseñar las distintas maneras de pensar y los distintos mundos, distintas maneras”; “todos los hombres son creados iguales... El Estado no puede decirte en que creer”, *idem*.

⁷⁰ En contra de la opinión pesimista de muchos profesores sobre la educación en España, dice: “No estoy de acuerdo. Todo ha mejorado mucho. Se habla de ello en otros países. Sólo hay que volver un poco la vista atrás para comprenderlo”; y también contradice eso de que los alumnos españoles estén desmotivados: “los niños españoles tienen una enorme curiosidad... El problema es que... se aburren”, *idem*.

⁷¹ Sobre la posición de la Iglesia española de que los alumnos aprendan obligatoriamente religión: “Yo tengo una mentalidad muy anglosajona, creo en la separación entre la iglesia y el estado... Cada uno debe elegir su propio Dios”; apoya la escuela para emigrantes, integrar la cultura local... pero con ciertos límites, no contesta directamente a la pregunta sobre educación y política, reduciéndose a reivindicar que “debatir es bueno” y exige más fondos para la enseñanza.

⁷² Le preguntan “¿qué piensa del debate sobre si destrezas o contenidos”, y contesta: “Creo que la mejor manera de enseñar es utilizar ambas”, “hay que pensar en qué conocimientos” pero también “el proceso de conocer”, *idem*.

gogía de las competencias extremó al máximo) los métodos del aprendizaje que los contenidos de la enseñanza⁷³. Inclinación suprema por las técnicas de enseñanza⁷⁴ fundamentada, justo es aclararlo, en criterios de eficacia pedagógica y no en la política economicista de sujetar la educación al mercado.

La *epistemología social de la educación* de Lev Vigotsky (1896-1934), psicólogo bielorruso, marxista no ortodoxo, introduce el contexto social⁷⁵ en el proceso educativo (con críticas a Piaget), difundándose en Occidente en los 60 y 70, e influyendo en Bruner (traductor de su obra principal al inglés) y otros modernizadores de la educación, tanto marxistas como constructivistas. Apoya el aprendizaje colectivo pero destaca aún más el papel de los mediadores, familia y sobre todo profesores, destinados a guiar al niño para que pueda desarrollar capacidades cognitivas.

En conclusión, como reacción a la didáctica tradicional, conductista y empirista, se desplegaron internacionalmente a lo largo del siglo XX dos grandes corrientes renovadoras, una cognitiva-constructivista y otra

⁷³ “Hay que conseguir primero un entendimiento, una comprensión, unas formas y luego quizá intentar perfeccionar esos contenidos”; jerarquía de intereses constructivistas que, desequilibrando la síntesis prometida destrezas/contenidos, remata por dejar el tema de la reproducción del saber (contenidos) al Estado; preguntado por la nueva asignatura “Educación para la Ciudadanía”, responde que conoce el actual debate PP/PSOE, piensa que “la asignatura es buena idea” pero insiste una vez más que “lo que hay que ver y analizar es como enseñarla. Se puede enseñar de una manera estúpida o de una manera muy inteligente”, valorando de nuevo la metodología antes que nada, *idem*.

⁷⁴ Igual que pasa con la historia y otras compartimentaciones institucionales, fenómeno de fragmentación académica contra el que hay que luchar, la especialización en didáctica, deja de lado sin querer otros aspectos del proceso de conocimiento y enseñanza, y más todavía si la didáctica es de signo cognitivo-constructivista.

⁷⁵ La interacción escuela y sociedad es hoy más relevante que nunca por determinar problemas agudos de la enseñanza actual (multiculturalismo, drogas, desempleo, violencia, indisciplina, etc.), sobre los que volveremos.

marxista⁷⁶, compartiendo ambas un paradigma común sobre una escuela anti-autoritaria, animadora de un aprendizaje colaborativo y sensible a su función social.

Desconocer esta herencia, o descalificarla como “resabios sesentistas”⁷⁷, es un claro indicio de la intencionalidad conservadora del nuevo paradigma educativo basado substancialmente en competencias, además del error práctico de subvalorar el grado de irreversibilidad de las aportaciones innovadoras de los años 60 y 70. La experiencia del proyecto *Tuning* es significativa, al tener que introducir elementos de “educación en valores”⁷⁸ y aceptar la diversidad de modelos didácticos en Europa, en su mayoría interesados por los contenidos⁷⁹; en contradicción con las directrices -inflexible en origen- sobre la “educación en competencias”⁸⁰ de procedencia angloamericana, pero extrañas al constructivismo ilustrado de los pioneros norteamericanos John Dewey y Jerome Bruner.

Resumiremos, por último, algunas de nuestras reflexiones sobre esta tarea de recobrar de manera reivindicativa, pero autocrítica, la experiencia de las vanguardias pedagógico-didácticas del pasado siglo, al igual

⁷⁶ La didáctica marxista de los 60 y 70 reprodujo de forma moderada (por la unidad de su objeto) el movimiento pendular, típico del marxismo del siglo XX, entre objetivismo (Vigostky, de influencia más académica) y subjetivismo (Freire, de influencia más político-social)

⁷⁷ Véase la nota 5.

⁷⁸ Véase la nota 53.

⁷⁹ El acuerdo de la Comisión de Historia sobre el minicurriculo troncal europeo dice que hay que “aprovechar al máximo la rica diversidad de sus tradiciones en enseñanza, aprendizaje e investigación, es obvio que el principio fundamental ha de ser preservar dicha diversidad”, *Proyecto Tuning. Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*, p. 172.

⁸⁰ Con todo, la capacidad de influencia del profesorado para forzar una síntesis circunstancial, no es la misma en la enseñanza media: los profesores de instituto enmiendan las orientaciones administrativas más bien en la fase de aplicación.

que hicimos con los paralelos movimientos historiográficos⁸¹: 1) La renovación pedagógica del siglo XX, plural pero convergente, ha triunfado relativamente, ya que no estamos didácticamente en el siglo XIX, pero tampoco en los años anteriores y posteriores a 1968, y está a debate de nuevo lo esencial del qué, el cómo y el por qué enseñar la historia. 2) El cambio de contexto social, político y cultural de un siglo a otro, y la aceleración histórica que todavía estamos viviendo, engendra nuevas preguntas, trastoca muchas de las nos hacíamos hace 40 o más años y restringe la eficacia de las viejas respuestas. Y mientras conservan cierta continuidad y se reubican las viejas contribuciones del constructivismo y el marxismo, surgen nuevas tendencias como la escuela posmoderna y empresarial de las competencias o la vuelta a la escuela tradicional (alimentada por las “historias oficiales” de tipo político y el retorno historiográfico correspondiente), coincidentes precisamente en su tentativa, en parte lograda, de minorizar la veterana influencia marxista reconduciendo a su ex-aliado, el constructivismo liberal-progresista de Dewey y Bruner, hacia la competencia del mercado. 3) En tal tesitura, sobra cualquier nostalgia, autocomplacencia o actitud resistencial que nos impida entrar en el debate y las propuestas de los nuevos paradigmas del siglo XXI, adornando con citas rituales a las “nuevas escuelas”, y sus representantes, que nos formaron en la perplejidad que nos producen los nuevos desafíos y realidades, y nuestras propias prácticas. 4) El paradigma común constructivista y marxista cultivó en conjunto la teoría de la educación y la metodología del aprendizaje, la pedagogía y la didáctica, pero poco o nada el saber a transmitir, el contenido de las materias a enseñar, algo fundamental y siempre polémico en el caso de la historia, dejando los saberes y su orientación a los especialistas correspondientes (los historiadores, en nuestro caso), la lucha cultural e ideológica (en la mejor de las hipótesis) y las autoridades administrativas, siempre celosas de sus prerrogativas en políticas educativas. De ahí que a los historiadores nos sonara como nuevo la reciente defensa, desde la

⁸¹ Véase el punto X del Manifiesto historiográfico de HaD.

didáctica de la historia, de una mayor conexión -incluso una alianza- de la historia enseñada con la historia investigada⁸². 5) A tenor de los problemas y avances acumulados, y de los tiempos que vivimos, el nuevo paradigma ha de ser global o no será. En contra del fundamentalista *new paradigm* de las competencias, con el apoyo de políticos neoliberales decididos en que la relación de la enseñanza y la universidad con la empresa sea el factor hegemónico de nuestro futuro educativo, es factible y urgente un nuevo paradigma -que significa consenso, no lo olvidemos- que se sostenga en la amplia sociedad académica de los profesores y los historiadores⁸³. Articulando el papel activo de los alumnos y el nuevo protagonismo de los profesores, los saberes y las competencias, los valores y las ciencias, las actividades digitales y presenciales. Un nuevo consenso didáctico-historiográfico que genere ideas nuevas para problemas nuevos y reformule nuestras mejores tradiciones, vertebrando lo más interesante y novedoso en historia, didáctica, pedagogía y organización escolar (empleo selectivo del tiempo), sin olvidar la dignificación del oficio de profesor de historia, en todos los estadios.

Aprender con fuentes

Un beneficio “inesperado” para los estudios de historia en la enseñanza secundaria de la educación por competencias es el impulso que supone del trabajo con fuentes de los alumnos. En realidad el constructivismo, según vimos (Piaget), ya había planteado la necesidad de educar experimentalmente, y las ciencias de la naturaleza lo venían y vienen practicando. Lo nuevo es que, al ser de aplicación general el axioma sagrado de las competencias, se fomente “desde arriba” una formación temprana

⁸² Véase la nota 10, y también Rafael VALLS, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia (en la educación obligatoria)”, *Historia a Debate. Nuevos paradigmas*, tomo II, 2000, p. 178.

⁸³ Lo que ya está sucediendo, una gran parte de las ideas aquí expuestas para el debate son mantenidas en conjunto o por separado por otros profesores, historiadores y especialistas en didáctica o pedagogía, lo sabemos porque los hemos oído y leído.

na de los alumnos de historia en el trabajo con fuentes, algo específico de los historiadores de oficio, que, paradójicamente, tienen su futuro profesional como tales mayormente en la función pública, fuera del mercado⁸⁴.

Naturalmente, el profesor de enseñanza media no puede orientar a los alumnos en el trabajo con fuentes (escritas, orales, arqueológicas, patrimoniales, iconográficas, audiovisuales) sin un mínimo de información histórica y contextual sobre el tema, en papel o en red, lo que reafirma la alianza didáctico-historigráfica de que hablamos, que encuentra así un nuevo campo de convergencia entre historia enseñada e historia investigada: un paso adelante, en definitiva, para garantizar al mejor nivel la continuidad del proceso de conocimiento histórico desde la universidad a la ciudadanía, y viceversa.

El aprendizaje del alumno por sí mismo, manejando fuentes semejantes a las utilizadas por los historiadores, implica nuevas exigencias y posibilidades al profesorado⁸⁵: formación historigráfica continua; mayor conexión educación/investigación, enseñanza media/universidad⁸⁶; y

⁸⁴ Últimamente surgen pequeñas empresas de jóvenes historiadores que ofrecen a particulares e instituciones servicios de paleografía, búsquedas en archivos, publicaciones, pequeñas investigaciones y gestión cultural, fenómeno interesante de historia aplicada (y fuente de salidas laborales) que habremos de divulgar y desarrollar, si bien ello no contradice la realidad —que reivindicamos— del carácter mayoritariamente público, en cuanto a financiación y objetivos, de la investigación profesional y de la enseñanza de la historia.

⁸⁵ Al profesor de secundaria se le exige ahora más formación, actividad docente y conocimientos como investigador, al tiempo que es ninguneado en su función social y docente por la frecuente desatención en la práctica, por parte del Estado, y en la teoría por la “novedad” de los facilitadores.

⁸⁶ La Universidad Nacional Autónoma de México, por ejemplo, integra en su seno la enseñanza secundaria a través de la Escuela Nacional Preparatoria (<http://dgenp.unam.mx>) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (<http://www.cch.unam.mx>).

promoción, a todos los efectos, de la figura del profesor-investigador en las enseñanzas medias⁸⁷. Procurando formas nuevas de institucionalización de la ampliación de la comunidad académica de historiadores, desde la óptica bidireccional que venimos practicando en Historia a Debate⁸⁸. Integrar más y mejor el profesorado de medias junto con el profesorado de universidad, en el ámbito de la investigación, es una necesidad objetiva de la funcionalidad y calidad del proceso educativo e investigador⁸⁹ que -cuanto menos en España- no ha reclamado todavía la atención de los poderes públicos.

Un sistema educativo que pretende poner el acento en las destrezas laborales para facilitar la inserción en el mercado, al aplicarse a las humanidades y las ciencias sociales se encuentra con que tiene que centrarse en desenvolver destrezas intelectuales, sobre todo cuando se trata de disciplinas ajenas al mundo de la empresa, la tecnología o las ciencias aplicadas, con una función pública y social vinculada al saber, que los planes I+D+i suelen confinar en lo que denominan “promoción general del conocimiento”. Ahí es dónde se puede hacer rentable, de rebote, para la historia y demás “saberes improductivos” -según la ortodoxia neoliberal- la educación en clave de competencias, que planteada necesariamente alrededor de competencias intelectuales resulta más compatible con una educación en valores críticos, solidarios y democráticos. En suma, el nuevo paradigma de competencias, conocimientos y valores, que preconizamos es más viable en historia que en otras materias menos “marginales”, para el “gran hermano” competencial. El auto aprendizaje con fuentes, bajo la guía del profesor, puede reunir de entrada cierto consenso entre

⁸⁷ Que debería serle permitido y facilitado continuar su carrera docente e investigadora en la enseñanza superior, como reivindican los sindicatos de profesores.

⁸⁸ Véase la nota 19.

⁸⁹ Una parte creciente de las tesis doctorales de historia leídas en la universidad española son ya realizadas por profesores de historia en la enseñanza media, y tienen la ventaja añadida de ser con frecuencia obra de investigadores experimentados.

las viejas y nuevas tendencias didáctico-pedagógicas, marxismo, constructivismo y “educación por competencias” siempre que el interés por las fuentes vaya parejo con el interés por los contenidos y los valores, para lo cual es indispensable evitar y seguir combatiendo la “idolatría de las fuentes” de que hablaba Marc Bloch.

La adquisición de habilidades historiográficas por parte de los alumnos de la escuela secundaria enseña al estudiante cómo se hace la historia, adoptando el punto de vista del autor -en lugar de lector- ante los libros de historia, lo que no siempre se consigue en la universidad. Desarrollando así un verdadero -por auto aprendido- sentido crítico sobre la escritura de la historia, de especial valor cuando se trata de historias oficiales, presentes por ley y/o el principio de autoridad académica, en las asignaturas de historia.

La aptitud asumida precozmente para familiarizarse con diversos tipos de fuentes, extraer datos, contextualizar unas y otros y participar incluso en la redacción y discusión de los resultados, por muy elemental que sea, desmitifica el trabajo del historiador, identifica tendencias, prepara mejor al estudiante para la enseñanza superior, animando vocaciones para los estudios universitarios de historia, destrabando el camino para profundizar en la educación con fuentes en la universidad, donde todavía predominan los trabajos puramente bibliográficos de los alumnos. Habrá para ello, por consiguiente, que sacar experiencias de la parte positiva del modelo anglosajón (inglés y nórdico, sobre todo), sin dejar los contenidos de la historia a la escuela secundaria⁹⁰, o a decidir por no se sabe quién.

El trabajo con fuentes puede orientarse según la idea decimonónica de Langlois y Seignobos de que la “historia se hace con documentos” (es-

⁹⁰ Contenidos en secundaria -memorizando, seguramente- y competencias en la universidad, opción contradictoria con las supremas “competencias básicas”, avalada curiosamente -en aras de la diversidad, suponemos- por el proyecto Tuning, véase *Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*, pp. 170-171.

critos, por supuesto) y punto, o aceptar la diversificación de fuentes escritas, desde el documento oficial hasta la literatura coetánea, pasando por las fuentes orales, la cultura material y las fuentes artísticas, audiovisuales y digitales. Educar con fuentes, y una bibliografía mínima, comporta a estas alturas una triple actualización historiográfica: enseñar la historia como una “ciencia con sujeto”, procurar aproximaciones globales y analizar el presente a la manera de los historiadores⁹¹.

Es menester combatir desde la escuela -sin echar el niño con el agua sucia- el mito positivista de que el uso de fuentes asegura conocer la verdad histórica “tal como fue” (Ranke). Trasmitiéndole un concepto actualizado de ciencia, el alumno ha de aprender que la verdad de la historia que escribimos está condicionada, no sólo por el contexto actual y los intereses políticos y sociales⁹², sino también por el propio historiador⁹³. Ubicando la comunidad de aprendizaje, y ante todo el sujeto docente, entre los participantes de la escritura continua, plural y comunitaria, de la verdad histórica, que también está fundada en ideas e imaginación⁹⁴, haciendo realidad el enunciado: el historiador descubre su objeto conforme lo construye y enseña⁹⁵.

⁹¹ Véase la referencia de las notas 1 y 9.

⁹² *Proyecto Tuning*, p. 173.

⁹³ Lo que no quiere decir que la historia que hacemos sea mentira, las fuentes junto con la interpretación, experiencia y rigor del investigador, garantizan un conocimiento cierto pero revisable, opinable y superable, parcial; parcialidad y precisión no son antitéticos: el sesgo de una obra de historia suele venir del enfoque historiográfico aplicado, los valores del propio autor, la propia intencionalidad de su investigación (académica, mediática, política, religiosa...); de ahí que sea necesario combinar a menudo diversas fuentes bibliográficas (y diferentes fuentes primarias, cada una con su parcialidad específica).

⁹⁴ “La historia se hace con documentos y con ideas, con fuentes y con imaginación”, Jacques LE GOFF, *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente Medieval*, Madrid, 1983, p. 7.

⁹⁵ Véase *Por un nuevo concepto de la historia como ciencia* en www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/quito.htm.

Enseñar a pensar la historia de manera global, en la doble acepción de mundial y total⁹⁶, es una reclamación de nuestro tiempo y una estrategia de futuro. La revolución de las comunicaciones nos está habituando a percibir y sintetizar información diversa, paradójica⁹⁷ y compleja, la historia investigada y enseñada no puede ir a la zaga, ha de analizarse y aprenderse de manera también diversa, paradójica y compleja, interrelacionando niveles, factores y actores, involucrando fuentes de diferente tipo y parcialidad, ensayando explicaciones de conjunto. Para lo cual tenemos que practicar la reivindicada intradisciplinariedad entre especialidades historiográficas (enlazadas en algunos casos con otras disciplinas), que ponga en evidencia la capacidad investigadora y didáctica de la historia para integrar otras ciencias sociales⁹⁸. Tenemos que confesar, de todas formas, que el problema de la parcelación del saber histórico está más en la investigación, día a día más especializada⁹⁹, que en la historia enseñada, cuando epistemológicamente debería ser lo contrario: nuestro sistema universitario e investigador sigue estimulando en la práctica la especialización cronológica y temática¹⁰⁰. Conseguir aproximaciones

⁹⁶ “Historia total” tal como la entendieron el marxismo y la escuela de Annales, noción historiográfica que apremia retomar ahora, con nuevos enfoques, formas y métodos, ante el imparable avance de la fragmentación (véase al punto 5 de Manifiesto historiográfico de HaD).

⁹⁷ Etimológicamente la palabra ‘paradoja’ significa lo “contrario a la opinión recibida y común”, estado de opinión bastante determinada –todavía– por el principio cartesiano de no contradicción; se dice corrientemente que una expresión es paradójica porque contiene elementos contradictorios, y de manera más avanzada se entiende por paradoja es una falsa o aparente contradicción, según la nueva lógica trans-racional.

⁹⁸ Véase la referencia de la nota 38.

⁹⁹ Véase *Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la historia* en www.h-debate.com/congresos/3/videos/menu.htm.

¹⁰⁰ La parcelación de la historiografía académica sigue siendo un grave problema -falta de hilo conductor y enfoque común- a la hora de publicar historias generales de ámbi-

más globales de la historia¹⁰¹, es por lo tanto una cuestión pendiente que han de resolver, de manera interrelacionada, los nuevos paradigmas de la historia y de su enseñanza.

La necesidad de educar de manera global, en el siglo de la globalización, es presentada en los Estados Unidos, como otra variante del nuevo paradigma de la enseñanza, denominada “educación holística”¹⁰², al margen de la educación por competencias (que no suelen nombrar). Esta propuesta parte de una ética humanista de inspiración religiosa¹⁰³, es crítica con “la visión reduccionista cognoscivista considerando al ser humano en su totalidad” y se apoya -justamente- en la ciencia de la complejidad para justificar el cambio de paradigmas y definir el concepto de totalidad¹⁰⁴. Nuestra posición es llevar el holismo más allá: enseñar nueva historia global (contenidos); incluir el hombre educando y educador como parte de la humanidad, social y políticamente organizada (valores); asumir que estamos en una economía de mercado, que rige -parcialmente- la oferta y demanda laboral y profesional (competencias), aunque tal regulación económica incumbe menos a la historia que a otras materias.

to regional, nacional, europeo e universal, sea para la enseñanza sea para una difusión más amplia.

¹⁰¹ Véase la referencia de la nota 14.

¹⁰² El holismo considera el “todo” distinto de las “partes”: una buena idea, pues, para rebatir a aquellos que, instalados en su propio fragmento, consideran “eclecticismo” (término antidialéctico que quiere decir adoptar posiciones intermedias o conciliar opuestos) todo intento de reconstruir totalidades, lo que se descalifica como pretensión “utópica”.

¹⁰³ Los valores laicos y religiosos son obviamente conciliables y legítimos, han de formar parte de una escuela plural en una sociedad democrática, siempre y cuando se respete la separación Iglesia / Estado y la preeminencia del poder público y sus leyes.

¹⁰⁴ Más información en http://www.geocities.com/ed_holista/index.htm (castellano), <http://www.holistic-education.net> (inglés).

Nuestra tercera propuesta de actualización historiográfica educativa guarda relación con la Historia Inmediata: comprender el presente desde una óptica histórica, examinar los hechos actuales o recientes de relevancia histórica, empleando fuentes directas (prensa, TV, Internet) y el propio testimonio y opinión de los miembros de la unidad de aprendizaje. Demostrando que la historia no es solamente “cosa del pasado” y que también ellos hacen la historia, formando mejor de este modo a los futuros ciudadanos como sujetos históricos.

No se trata únicamente de poner ejemplos de actualidad para interesar en los alumnos sobre la historia pasada, evitar el aburrimiento y lograr mayor participación (todo el mundo tiene algo que decir sobre hechos que están sucediendo), lo que no es poco, sino de asumir una novedad historiográfica, el consenso creciente entre los historiadores más avanzados acerca de la inclusión del mismo presente, o de hechos recientes que cambian la visión del pasado (historiografía inmediata), en nuestro objeto de investigación, y por lo tanto de docencia¹⁰⁵. Como consecuencia de la celeridad histórica propia de nuestra época, y de la instantaneidad de la sociedad de la información, el presente se hace inmediatamente pasado. Nos queda corto ahora lo de entender el presente por el pasado, y el pasado por el presente, se puede y se debe investigar y comprender la propia actualidad con la metodología (adaptada) de los historiadores, a sabiendas de que el proceso que estudiamos está inacabado, y que por fuerza toda investigación de Historia Inmediata es participativa, sujetas a revisiones futuras, como toda historiografía y didáctica pluralista y comprometida¹⁰⁶. Transformar la novedad historiográfi-

¹⁰⁵ Para introducir la historia inmediata, de manera institucional, hay que dar la batalla de los contenidos, prolongando la historia de España y la historia contemporánea en verdad hasta el mundo actual, cuando menos hasta el 11 S y la guerra de Irak, el 11 M y la recuperación de la memoria histórica, poniéndolo en práctica desde ya en nuestras clases.

¹⁰⁶ En América Latina, por la propia efervescencia histórica que están viviendo una serie de países, y el alto grado de compromiso por parte de no pocos historiadores, la

ca (en proceso de debate y aplicación) en novedad didáctica debatir (entre los profesores y con los alumnos) dicha proposición, llevarlo a la práctica en el aula, divulgando los resultados, e incorporar experiencias de historia del presente, actual, reciente o inmediata, remontándose tan atrás como haga falta, en las ponencias de innovación docente que solemos presentar en los congresos. La historia que enseñamos ganará con ello, con toda seguridad, en actualidad y cercanía.

Educación en valores

Una de las cuestiones clave que tiene que resolver el nuevo paradigma educativo es encontrar una interrelación, coherente y eficiente, entre la “educación en competencias” y la “educación en valores”¹⁰⁷. Sinergia más problemática en el ámbito europeo que en los ámbitos nacionales, por la crisis de valores (Europa de los mercaderes vs. Europa social) y de perspectiva política por la que atraviesa la construcción europea, imposibilitada por el momento de dotarse de una verdadera Constitución. Mientras que los Estados que financian la enseñanza obligan, en diverso modo y grado, a que ésta siga los criterios políticamente correctos, marcados por la Constitución, y sean útiles para promover las identidades nacionales, con lo que la enseñanza pública no puede obviar,

Historia Inmediata parece estar más al día que en Europa, de hecho el concepto de Historia Inmediata de Historia a Debate se ha basado originalmente en ejemplos latinoamericanos, véase *¿Es posible una Historia Inmediata?* en www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/mentalidades/inmediata.htm.

¹⁰⁷ En esto el fracaso del proyecto Tuning es claro, como ya vimos, al introducir por la puerta pequeña la educación en valores, como resulta evidente incluso para sus defensores más inteligentes: “Hubiera sido de desear que el propio proyecto hubiera colocado al menos al mismo nivel la educación en competencias y la educación en valores y hubiera hecho explícitos algunos valores definitorios de la identidad europea a la que se aspira, pero no ha sido así”, Pío TUDELA y otros, *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*, p. 11, en www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc.

como sueñan en sus nubes los didactas neoliberales, la educación en valores, especialmente las ciencias humanas y sociales.

Dicho de otro modo, la concepción de hacer girar, principal y soberanamente, la educación del siglo XXI sobre las competencias laborales o empresariales está abocada al fracaso¹⁰⁸, por razones funcionales, legales y de mentalidad, en los países donde existe un marco democrático estable y un fuerte poder público, un Estado de bienestar y una sociedad civil activa. Los valores que subyacen en la idea original de competencia, destreza o habilidad, como subordinación del aprendizaje al mercado de trabajo¹⁰⁹, se ocultan precisamente porque chocan frontalmente con valores esenciales de la enseñanza pública¹¹⁰ y con la razón de ser de la propia universidad. En nuestra opinión, sólo una “educación en competencias y valores”, o “en valores y competencias”, según la inclinación que se le quiera dar, pueda alcanzar el consenso suficiente en las comunidades educativas para poder hablar de un mayoritario y eficaz “nuevo paradigma educativo” (que tiene su tercera pata en la “educación en contenidos”, que siguen siendo imprescindibles, trufados eso sí de competencias y valores). Único modo además de conciliar en la teoría y en la práctica el papel activo de los alumnos, objeto de las compe-

¹⁰⁸ No le ayuda demasiado al pragmático neoliberalismo educativo el capote filosófico posmoderno con sus elevadas dosis de pesimismo y desencanto ante la crisis de una enseñanza pública que tiene en la modernidad y la ilustración sus bases primigenias, lo que no debería olvidarse.

¹⁰⁹ Por tratarse de competencias intelectuales y heurísticas, los efectos nocivos de la subordinación al mercado de la enseñanza de la historia, y de otras ciencias sociales, son más bien indirectos: infravaloración de los grandes valores y de sus depositarios; desequilibrio de medios y horas de clases a favor de materias de mayor utilidad “práctica”; desarrollo de universidades privadas, que eliminan de sus planes de estudio los estudios histórico-sociales, en detrimento de las públicas.

¹¹⁰ Sirva de referencia el Manifiesto “Por una educación pública” (Barcelona, 2005), del movimiento de renovación pedagógica Rosa Sensat, que actualiza el texto con el mismo título de 1975 (<http://www.rosasensat.org/Declaracion.pdf>).

tencias, con el papel activo del profesor, sujeto principal de los valores y de los contenidos.

La reciente implantación en España por ley, y en otros países europeos, de una asignatura específica de “Educación para la ciudadanía”, no exime -más bien lo contrario- la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales y naturales, sobre la base de valores universales de paz y democracia, justicia e igualdad, tolerancia y pluralismo, derechos humanos, de género y opción sexual, respeto del medio natural así como de las diferentes identidades étnicas, religiosas y nacionales. Derechos y deberes que no se comprenden sin aprender historia, maestra de vida, partiendo de la experiencia individual y colectiva de los alumnos. La finalidad, en este caso, no es ya adquirir ya tanto destrezas como debatir e interiorizar convicciones morales, políticas y sociales, con la participación activa de los alumnos, sin que el profesor deba mostrarse neutro tratándose de valores y criterios fundamentales para una educación sana y tolerante, democrática y humanista, ilustrada y sostenida por la verdad histórica que conocemos.

Ya precisamos que el simple uso de fuentes históricas no llega para definir la verdad histórica, cuenta y mucho la selección de temas, enfoques y fuentes, la forma de obtener los datos, siempre interpretables de suerte diversa... Ahora bien, pluralidad historiográfica no quiere decir que “todo vale” por igual en rigor y valores. No se puede ocultar que el descubrimiento de América por parte de españoles y portugueses fue una conquista colonial, por mucho que se valore, aquí y allá, lo que tuvo de positivo para los americanos -y más todavía para las metrópolis- el encuentro de las dos civilizaciones. No se puede ocultar que el golpe militar en España del 18 de julio de 1936, fue un levantamiento contra un gobierno democráticamente elegido, que desató una cruenta guerra civil, una feroz represión y una larga dictadura, por mucho que se respete la opinión contraria (reactivada últimamente por parte de una neodercha no académica), y se busquen los antecedentes históricos de la dos Españas, que explican pero no legitiman el franquismo. Sobra decir que una historia enseñada desde valores universales, desde un punto de vista

actual, hace necesario también una historia investigada desde valores deontológicos para que nadie pueda instrumentalizarla para justificar lo injustificable.

Los valores escolares no surgen espontáneamente de los alumnos, obligan a una orientación del profesor, textos de referencia, prácticas y debates..., cuando menos para dar a conocer las opciones e interpretaciones principales, y sus consecuencias, en el caso de temas polémicos. Si hace un tiempo esta educación en valores fue deseable, hoy es impostergable para hacer frente con éxito a los problemas que asedian a la enseñanza obligatoria, inducidos en buena parte por una sociedad en proceso de cambio: fracaso escolar, indisciplina; violencia, acoso, drogadicción; desempleo, familias desestructuradas; inmigración, multiculturalismo; brecha social y digital. En un contexto así, ¿en qué cabeza cabe que la solución a la crisis de la escuela -y a la desmotivación y el cansancio de los profesores- pasa por las competencias mercantiles y los facilitadores?

Aula en red

En trance de concluir estas reflexiones y propuestas en pro de un nuevo paradigma educativo que no se imponga administrativamente, que tenga en cuenta la situación real de la enseñanza, nuestras mejores tradiciones y la opinión colectiva del profesorado de secundaria, extrañará que no haya hablado todavía de Internet¹¹¹, cuyo uso en la enseñanza alcanza ya cierto nivel de acuerdo sobre su importancia entre profesores y especialistas en didáctica, cuestionándose más que nada la falta de formación,

¹¹¹ Más aún considerando mi función de coordinador de la red temática Historia a Debate (www.h-debate.com), que “reúne” cada día digitalmente a ocho mil historiadores, profesores y estudiantes de historia de todo el mundo; y cuya página web ha tenido cerca de cuatro millones de visitas totales, desde 1999, y mantiene precisamente, desde 2000, entre sus debates uno sobre “¿Qué historia enseñar en el siglo XXI” donde ha habido ya 114 participaciones de historiadores y profesores de diversos países a día de hoy (25/9/07).

ganas, medios y tiempo para hacer de las clases de historia una escuela sin fronteras: una aula en red.

El motivo de dejar el paradigma digital para el final es evitar que el lector piense que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es la nueva receta para el déficit de innovación docente. La verdad es que, como argumentamos antes, el nuevo paradigma educativo es global, en el sentido de integral, o no será, tampoco en lo digital: la innovación no puede ser parcial. Se puede navegar mucho por Internet (competencia digital) e ir retrasado en el resto: saberes y valores. De hecho un número importantes de las webs de historia, algunas entre las más visitadas, propagan contenidos tradicionales típicos de una historia de grandes hombres, batallas y acontecimientos; escaseando las que muestran algún interés por los métodos y enfoques historiográficos, y sus debates actuales. De qué vale pues asimilar y ejercitar la habilidad técnica para acceder a la información en Internet, si no se aprende a valorar y discriminar los datos obtenidos. En resumen: TIC más contenidos más valores; auto aprendizaje del alumno más instrucción del profesor para que nadie se pierda en la telaraña.

Por lo demás, aprender a moverse en la red, el uso de buscadores y otros recursos para consultar información, fuentes, imágenes y bibliografía, sobre un tema histórico determinado, participar en las redes temáticas de la Web 2.0, es una competencia básica para los alumnos de hoy y para nada aburrida para estas nuevas generaciones. Forma ideal, por otro lado, para alargar la comunidad de aprendizaje al mundo entero, promover la autonomía del alumno y acceder a novedades¹¹² y materiales que no están disponibles a menudo en formato papel, más caro y menos accesible.

Evidentemente, la competencia informática y comunicativa por Internet, y otras tecnologías digitales, es tarea de la escuela en su conjunto,

¹¹² Se puede decir que lo que es nuevo y no está en Internet, no es nuevo.

pero su utilización en las clases de historia depende sobremanera del desarrollo de experiencias concretas y recursos específicos, de lo que se han dado buenos ejemplos en este seminario de innovación docente de la Taula d'Història de la Universidad de Barcelona.

La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado¹

Joan Pages

Universidad Autónoma de Barcelona

“La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro.

La historia es proyección.

Es la construcción social de la realidad humana.

El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad.”

Manifiesto de historiadores²

Resumen:

En este trabajo presento las relaciones entre enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía a través del análisis de las finalidades socializadoras y contrasocializadoras de la enseñanza de la historia. También presento una propuesta para avanzar y profundizar en estas relaciones

¹ Este trabajo se presentó en el XVII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales y se publicó en AVILA, R. M./LOPEZ, R./FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (2007) (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215

² GREZ, S./SALAZAR, G. (comp.) (1999), Santiago de Chile. Lom editores, p. 19

desde la enseñanza de la historia centrada en las capacidades que el alumnado debería desarrollar y en algunos cambios en la concepción del saber histórico escolar.

Desde sus orígenes las finalidades de la enseñanza de la historia han consistido en formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes. Así durante buena parte del siglo XIX y prácticamente en todo el siglo XX, los valores vinculados al nacionalismo, y a la defensa de la patria, han primado por encima de otros valores tanto en las democracias como en aquellos otros sistemas políticos que se han ido sucediendo desde las revoluciones burguesas a la actualidad.

Por tanto, explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía. Estas relaciones no siempre, sin embargo, han sido declaradas ni han sido directas. Muchas veces han consistido no tanto en educar a las personas como ciudadanos y ciudadanas libres sino como súbditos y como sujetos al imperio de la ley o a las necesidades de la patria.

¿Por qué hoy existe un discurso, una tendencia, qué no solamente las explicita sino que las reivindica?, ¿qué ha ocurrido, qué está ocurriendo, para que la enseñanza de la historia reivindique su dimensión cívica, su dimensión ciudadana? Existe una importante preocupación por la falta de interés de los jóvenes en la democracia, en la participación política y social, fruto sin duda de muchas circunstancias y de muchas causas, entre otras -y a nuestros efectos quizás la más importante- de la dejadez de la escuela y de la enseñanza de los contenidos históricos en la valoración de la democracia como el mejor de los sistemas conocidos para la organización de la vida política y de la convivencia social.

Las relaciones entre ciudadanía e historia son, pues, tan antiguas como su presencia en el currículo de la escuela obligatoria. La historia puede considerarse de alguna manera una disciplina escolar al servicio del civismo, de la formación de los ciudadanos y ciudadanas de la nación (ver, por ejemplo, el trabajo de FERRO: 1981). O, como afirma LA-

VILLE (2003:226), « L'histoire, à sa naissance, était essentiellement une pédagogie du citoyen, d'un citoyen pensé comme sujet de la nation – comme auparavant on était sujet du prince-, qu'il s'agissait d'instruire de son identité et de ses devoirs».

1. Las finalidades de la enseñanza de la historia

Esta relación entre ciudadanía y enseñanza de la historia se explicita frecuentemente en las finalidades de los currículos y de los programas. Así lo ponen de relieve en el caso francés GARCIA y LEDUC (2003) y LAUTIER (2003), por ejemplo. Para García y Leduc, la enseñanza de la historia en Francia desde el Antiguo Régimen a nuestros días ha obedecido a cuatro grandes funciones o finalidades. En primer lugar la finalidad moral –«l'histoire y est conçue comme un recueil d'*exempla*, de hauts faits méritoires comme de comportements condamnables» (274). En segundo lugar, la función integradora y de socialización –«son apprentissage est conçu comme un processus d'enracinement. Celui-ci prend plusieurs formes. La première à s'affirmer est l'intégration à la nation» (275). En tercer lugar, la finalidad cívica: «connaître le passé, prendre conscience de l'évolution de l'humanité, incite à l'action (...). Cette dernière finalité est intimement associée au fait que l'histoire est conçue comme un apprentissage de l'esprit critique et, qu'à ce titre, sa pratique serait une propédeutique à l'exercice de la citoyenneté en démocratie» (276). Y, por último, las finalidades intelectuales vinculadas al aprendizaje del saber y del saber hacer.

Lautier (2003), por su parte, al presentar su propuesta de epistemología de la historia escolar, habla de las finalidades sociales de la disciplina y las clasifica explícitamente en finalidades educativas, éticas y cívicas. Estas últimas finalidades tienen su mejor concreción en la temporalidad, en la continuidad y en las relaciones pasado-presente-futuro. Es decir, en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes y, en consecuencia, en la educación para la ciudadanía. En sus investigaciones, Lautier ha puesto de relieve en numerosas ocasiones los problemas de aprendizaje histórico y político de los jóvenes y, en particular en el caso

de la historia, el escaso valor que los jóvenes le conceden como herramienta para ubicarse e interpretar el presente.

1.1. La función socializadora de la enseñanza de la historia: una historia al servicio de la nación

La función socializadora de la enseñanza de la historia se puede seguir en prácticamente todos los programas de historia de Europa y de todo el mundo, en especial en relación con su finalidad nacionalista. BOYD (2000:15), en el análisis de las relaciones entre política, historia e identidad nacional en España, destaca que “en Europa, la preocupación por la comprensión popular del pasado apareció a mediados del siglo XIX, cuando los Estados, especialmente aquellos con instituciones democráticas oficiales, se hicieron con el propósito de inculcar valores “patrióticos” o “nacionales” a sus ciudadanos incluyendo la historia nacional entre las disciplinas básicas de sus sistemas de educación primaria y secundaria”.

POZO (2000: 17-18), que como Boyd analiza el proceso histórico de creación del currículo de historia española, destaca que “el debate sobre el ser y la esencia de España se trasladó a la escuela, y ella sirvió de reflejo y caja de resonancia para los diferentes nacionalismos españoles que bullían en el seno de la sociedad finisecular. No es uno sino varios los conceptos de España que se transmite a través de la enseñanza primaria. Todos ellos encuentran sus referentes europeos y tienen paralelismos con los modelos patrióticos y cívicos desarrollados en otros países en esta misma época. También es posible encontrar interrelaciones entre los diferentes discursos políticos sobre la identidad nacional y las prácticas escolares, lo cual nos demuestra que la escuela participaba de algunos de los problemas que agitaban la conciencia colectiva y, a su manera, trataba de resolverlos.”

Las investigaciones de Boyd y de Pozo son un buen ejemplo de la persistencia de la función nacionalista de la enseñanza de la historia a pesar de no ser España un país pionero en la construcción de un estado na-

cional burgués. También lo es el trabajo de García y Leduc ya citado y el de Ascenzi. Esta autora italiana indaga (2004:13), «la peculiare curvatura ideologica e politica tradizionalmente conferita all'insegnamento della storia», o, en otras palabras, (...) [il] ruolo che tale disciplina ha giocato, nelle scuole italiane del secolo Ottocento in ordine alla questione (...) della formazione del sentimento nazionale e della promozione di una comune identità civile e politica tra la popolazioni della penisola».

Este sentimiento nacional, que llevó durante el siglo XX a millones de jóvenes de todo el mundo a la muerte en defensa de la patria, esta promoción de una “identidad civil y política común” se apoyó durante mucho tiempo en la idea de que solamente existía un único pasado, una cultura común para toda la nación y para su ciudadanía.

1.2. La historia como transmisora de una cultura común

La función socializadora de la historia sólo fue posible gracias una cuidadosa selección del saber histórico escolar. Este saber histórico escolar fue considerado -y aún sigue siéndolo por algunos- el conocimiento imprescindible que debían aprender los jóvenes para formar parte de la sociedad adulta³.

Es un conocimiento histórico parcial que ha escondido y esconde a muchos de los y de las protagonistas de la historia, que evita tratar los conflictos existentes en cualquier país, que presenta a los demás -a las otras naciones, a los otros pueblos- como los responsables de los males que les han ocurrido, etc. Para las historiadoras norteamericanas AP-
PLEBY, HUNT y JACOB (1994:270) las relaciones entre historia y democracia son tensas porque “las naciones utilizan la historia para construir un sentido de identidad nacional, priorizan la necesidad de

³ A este tipo de conocimiento se refieren los nacionalistas cuando piden y exigen que los inmigrantes aprendan la historia del país que los acoge.

fábulas generadoras de solidaridad y postergan la inquisición abierta y docta que acaso lesione ilusiones”. Esta es la historia en la que, según estas autoras, se centran los libros de texto: “Los críticos han examinado los libros disponibles en todos los niveles de enseñanza y los han estimado eurocéntricos, racistas, sexistas y homofóbicos. Se alega que celebran logros de varones europeos blancos por sobre las contribuciones de mujeres, homosexuales, minorías u otros grupos oprimidos y excluidos. Antes que ayudar a niños y jóvenes a ver más lejos, reforzarían los peores estereotipos raciales y sexuales”.

Sin embargo, sigue siendo frecuente leer apelaciones a esta concepción de la historia escolar y a la cultura común como ponen de relieve, por ejemplo, MARCONIS (2004:9) y el Grupo de Expertos en Didáctica de la Historia y de la Geografía del INRP (2006). Marconis, presidente de la *Association des professeurs d'histoire et de géographie* (APHG) de Francia, empezaba una entrevista en *Les cahiers pédagogiques* con las siguientes palabras: «Dès l'origine, l'école de la République a rendu obligatoire pour tous les élèves un enseignement d'histoire et de géographie, dont l'une des missions était de former les futurs citoyens en leur donnant des références communes fondées sur la connaissance du passé de la nation et de son territoire». Y más adelante añadía: «tous les élèves, quels que soient leurs projets personnels et professionnels doivent revendiquer, comme un droit, l'acquisition des savoirs et des outils indispensables à leur insertion dans la cité, c'est-à-dire dans le monde contemporain dont les sciences sociales appréhendent, à différentes échelles, la complexité sociale, politique, territoriales et culturelle». Si bien en la segunda parte de su reflexión no alude a las “referencias comunes” tampoco parece que las rechace.

En la presentación on-line del Grupo de expertos en didáctica de la historia y de la geografía del INRP (2006) se puede leer: “L'enseignement de l'histoire et de la géographie est fortement investi de finalités culturelles, patrimoniales, sociétales et civiques. Le rôle que lui assigne la société est de favoriser la constitution d'une culture commune, de valeurs partagées et de règles permettant le fonctionnement

d'une société politique républicaine, démocratique et laïque, inscrite aujourd'hui dans une dimension européenne et mondiale». La referencia a la «constitución de una cultura común» no parece muy acorde con la pertenencia a una «sociedad política republicana, democrática y laica» y sobretodo plural y heterogénea como es la sociedad francesa actual. Tampoco parece muy claro que la mejor forma de “aider le futur citoyen à construire des outils intellectuels capables de faire de lui un sujet critique, actif et responsable dans la cité» se pueda realizar a través de una historia concebida como «cultura común» por más que los miembros de este grupo insistan en que “L'enseignement de cette discipline participe donc, de plain pieds, à une *Éducation à la citoyenneté*.»

Como es sabido, algunas de estas ideas entroncan con la función cívica más clásica de la enseñanza de la historia tal como ha sido concebida en Francia durante mucho tiempo. La historia ha estado al servicio de una república democrática y laica y de sus clases dirigentes. En palabras de COMELLI y JEAN (2004:35) «historiquement, c'est à l'enseignant d'histoire-géographie qu'a été confiée la formation civique du citoyen dont une démocratie représentative a besoin: un citoyen capable de discerner le bon programme politique, l'homme politique digne de confiance, à qui remettre son bulletin de vote et déléguer le pouvoir du souverain.» Es decir, un ciudadano o una ciudadana «políticamente correcto».

El debate es antiguo, tan antiguo como la propia enseñanza de la historia. Sin embargo, no parece que, a pesar de las críticas y de algunas importantes propuestas innovadoras, las cosas hayan cambiado mucho hasta la actualidad. Hoy empiezan a observarse algunos pequeños cambios tanto en las finalidades de la enseñanza de la historia como en la concepción dominante de los contenidos y en los mismos métodos de enseñanza. Algunos de estos cambios entroncan con propuestas del pasado tan interesantes, y en muchos aspectos actuales, como las de Dewey o Cousinet.

1.3. La historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir el futuro

Las finalidades moral y socializadora de la enseñanza de la historia resisten al cambio y explican el poco impacto de las propuestas realizadas desde la renovación pedagógica y, más recientemente, desde la teoría socio-crítica. Sin embargo, cada vez existen más discursos en los que la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía se dan la mano y se están ofreciendo valiosos argumentos para orientar el cambio de las prácticas. Veamos algunos.

LAVILLE (2003:228) denuncia las tentativas que se están produciendo en prácticamente todos los países del mundo -pero en particular en los USA, Inglaterra y Francia- para imponer la versión tradicional de la educación histórica, la de un relato único y acabado. Las motivaciones, señala, pueden variar pero la finalidad es la misma: “inculquer dans le citoyen, par l’histoire, une pensée toute faite, qui se sert du passé pour dicter la compréhension du présent et orienter l’avenir». Se trata de preservar un orden social y nacional que algunas personas, que algunos poderes, creen amenazado si cambia el contenido de la historia escolar. Se trata de mantener el saber histórico escolar como un saber no contaminado por la democracia y los derechos de la ciudadanía!

Dada esta situación, Laville defiende “la fonction d’éducation civique (...)” de la enseñanza de la historia ya que “peut exercer mieux que toute autre discipline s’il s’agit vraiment de faciliter la participation sociale en démocratie” (238-239). En democracia, el ciudadano ha de ser capaz de pensar por sí mismo, de analizar, elegir, discutir, participar, comprometerse, etc. Y estas capacidades las ha de adquirir en la escuela y las ha de ejercer “dans son présent, pour aborder les problèmes historiques et sociaux qui s’offrent à lui, et ensuite dans tous les «présents» qu’il rencontrera sa vie durant, si vraiment l’école forme pour la vie». (239).

En una línea parecida encontramos los trabajos del también canadiense OSBORNE (1999) para quien la historia debe aportar a los estudiantes

los conocimientos, las habilidades y los valores para a) ser un miembro productivo de la sociedad, b) ser crítico y comprometerse en la mejora de la sociedad, y c) fomentar sus competencias e intereses para su pleno desarrollo como personas y miembros de su sociedad. Para este autor “history that throws light on issues and problems that run through attempts of human beings to gain control over their lives, individually and collectively”.

Por su parte, ARTHUR, DAVIES, WRENN, HAYDN y KERR (2001: 59) opinan que las finalidades y los propósitos de la historia y de la ciudadanía en Inglaterra son muy parecidos. “Both are concerned with equipping young people with the necessary knowledge, understanding, skills, attitudes, values and experiences for life in modern society”. Afirman que el conocimiento y la comprensión que pueden promoverse desde las lecciones de historia son absolutamente importantes para la educación ciudadana. La enseñanza de la historia ha de permitir a los jóvenes estudiantes desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía. “History is explicitly intended to promote citizenship through ‘providing opportunities for pupils to discuss the nature and diversity of societies in Britain’ (DfEE/QCA 1999a: 8)”.

Además señalan otras aportaciones de la enseñanza de la historia como la discusión y el debate entorno a problemas y acontecimientos contemporáneos o la posibilidad de estrechar la relación entre la escuela y la comunidad a partir del estudio de la historia local.

También creen que existen muchas oportunidades para que la enseñanza de la historia contribuya a formar diferentes aspectos de la ciudadanía europea y, en especial, para que Europa sea una sociedad internacional organizada democráticamente. En definitiva, para estos autores, “The past is the fabric that throws citizenship into in relief; it is the springboard from which citizens learn to think and act” (161).

Uno de estos autores, DAVIES (2000: 137), en un trabajo publicado con anterioridad afirmaba que “the profile of citizenship has been

heightened and its significance for history education been more strongly emphasised”. Para este autor, existen diferentes maneras para que la enseñanza de la historia apueste por la formación ciudadana de los estudiantes. La primera tiene relación con la adecuación de los contenidos y la segunda con el hecho de informar a los alumnos sobre los propósitos educativos de los mismos. Davies propone cuatro áreas en las que la enseñanza de la historia puede contribuir a la comprensión conceptual. La primera, el aprendizaje de conceptos políticos generales. La segunda, una mayor comprensión de los conceptos que “apuntalen la maquinaria democrática”. La tercera, las creencias y las ideologías políticas concretas. Y, finalmente, y tal vez, en su opinión, la más importante, “pupils need to know more about what could be termed the procedural concepts of history and again political material provides a very useful influence” (144). Y, en concreto, el trabajo sobre las interpretaciones históricas le parece de enorme trascendencia para la educación de la ciudadanía.

Sin duda, cada vez es mayor el número de voces que apuestan por un cambio de enfoque de la enseñanza de la historia en la que se fomente, no sólo a través de las finalidades sino también de los contenidos, la función cívica y ciudadana de estas enseñanzas (ver, por ejemplo, PAGÈS, 2003). Y también es importante el número de publicaciones en papel o on-line editadas en este sentido.

Así, por ejemplo, el número monográfico de *IREHG* dedicado a *L'école du citoyen* (1999) está centrado fundamentalmente en la reflexión sobre las relaciones entre la historia -y también la geografía- y la educación para la ciudadanía. A la pregunta: «À quoi peut servir l'enseignement de l'histoire et/ou de la géographie dans une perspective de la construction citoyenne?» (151-161), CITRON, por ejemplo, opina que la construcción de la ciudadanía es una dinámica para el futuro. Cree que “l'enseignement de l'histoire doit permettre de comprendre comment l'idée de «droit de l'homme» a émergé dans l'humanité, quelles en furent les balbutiements et les figures (pas seulement occidentales). La lutte

pour les droits de chacun et de tous est un combat nécessaire et jamais achevé: à nous par notre conviction d'en convaincre les jeunes» (157).

Por su parte, la International Society for History Didactics, en su conferencia anual del año 2003 celebrada en Tutzing, aprobaba la siguiente declaración: "La conférence, représentant des professionnels de différents pays de quatre continents, affirme sa conviction que l'enseignement de l'histoire doit avoir pour finalité la formation d'un individu libre, capable d'un jugement indépendant, démocratique et socialement responsable, plutôt qu'un endoctrinement déclaré ou masqué. Pour contribuer à cette finalité, nous appelons les enseignants d'histoire, ainsi que tous les corps qui sont concernés, à promouvoir la compréhension de l'histoire mondiale, à l'intégrer dans l'enseignement de l'histoire dans toutes les classes et à tous les niveaux, non seulement à l'école et dans les institutions éducatives, mais aussi dans les activités extra scolaires et les mass media éducatifs. Aujourd'hui, une nouvelle conscience historique est nécessaire pour comprendre ce qui a conduit le monde à la situation actuelle, pour lier passé et présent, pour développer la compréhension de la diversité culturelle, pour créer un monde plus sûr et meilleur. La coopération internationale entre professionnels favorise cette évolution."

En fin..., son algunos ejemplos que, en mi opinión, denotan cambios en determinadas tradiciones y resistencias y, a la vez, señalan importantes líneas de futuro para las relaciones entre la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. Algunas de estas líneas se recogen en la propuesta siguiente.

2. Algunas ideas para avanzar en la relación entre educación para la ciudadanía y enseñanza de la historia

A pesar de los pocos cambios producidos en muchos currículos oficiales, y en muchas prácticas de enseñanza, existen, como ya he señalado, propuestas suficientemente interesantes y valiosas para pensar en cambios reales. En un trabajo publicado recientemente, señalé (PAGÈS,

Reseñas

2005) que las principales aportaciones de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia a la educación ciudadana podrían consistir en capacitar a los jóvenes alumnos para que:

- a) Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico,
- b) Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo,
- c) Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica,
- d) Trabajen sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos. Una enseñanza centrada en los problemas sociales -del pasado, del presente y del futuro- permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social,
- e) Aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos,
- f) Desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía,
- g) Aprendan como se elaboran los discursos, aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás, y
- h) Defiendan los principios de la justicia social y económica y rechacen la marginalización de las personas.

Para ello, sin embargo, deberían producirse algunos cambios en la concepción del currículo y de la enseñanza de la historia que tendieran a (PAGÈS, 2003):

- 1) Problematicar los contenidos históricos escolares. No se trata sólo de presentar el contenido en forma de problema tal como proponen, por ejemplo, Le Roux o Degondeville para Francia

y el Canadá o como ha propuesto el colectivo Clio 92 en Italia sino de que el contenido sea en sí mismo un problema.

- 2) Potenciar más la enseñanza del siglo XX. El presente y el futuro inmediato -ámbitos de la acción de nuestros jóvenes escolares- son, como es sabido, mucho más el resultado de lo que sucedió en el siglo pasado que no de lo que sucedió en El Renacimiento o la Edad Media. Hace falta, por ejemplo, estudiar mucho más de lo que se estudia el franquismo y sus repercusiones para los pueblos y los hombres y las mujeres de España. Esto no significa que no deban estudiarse otros periodos anteriores. Significa que debemos pensar muy bien qué debemos enseñar para que los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria sepan qué está pasando en España, en Europa y en el mundo y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía.
- 3) Fomentar más los estudios comparativos. Comparar qué ocurre en una determinada situación conflictiva o en una actividad económica o política en dos países distintos o qué ocurrió en un período concreto del pasado de un país con lo que está ocurriendo hoy en el mismo país o en otro permite, por un lado, relativizar lo propio y, además, facilita el aprendizaje de los procesos sociales y de los conceptos que los explican. Para la comprensión del cambio y de la continuidad, por ejemplo, es fundamental la comparación (PAGÈS: 2006). Los enfoques diacrónicos de tipo temático permiten una interesante interacción entre tiempos y espacios, entre pasado, presente y futuro y entre espacios y territorios, permiten educar las conciencias histórica y territorial de los jóvenes para que se conviertan en constructores de sus tiempos y de sus lugares.
- 4) Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales. Muy a menudo la enseñanza de la historia de un país

se reduce a la historia de la capital de este país o de la región en la que se han establecido todos los poderes -el político, el económico, el religioso. Se tiende a tratar el pasado o el territorio de manera excesivamente homogénea buscando limitar, reducir o hacer desaparecer la diversidad territorial, social o cultural. Trabajar a partir de casos supone acercar al alumnado a conceptos tan abstractos como los derivados de la temporalidad histórica que le ayudaran a comprender los cambios y las continuidades, y a entender cómo utilizar las fuentes históricas y el patrimonio histórico y cultural para ubicarse en el pasado (SANTISTEBAN y PAGÈS: 2006).

- 5) Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizando los cambios y las continuidades históricas. En primer lugar a las mujeres que siguen estando marginadas en la mayor parte de los textos que se utilizan en la enseñanza de la historia. Pero también debe darse más protagonismo a la gente de la calle, a los campesinos y a las campesinas, a los obreros y a los artesanos, a los inmigrantes - a los de hoy pero también a los de ayer-, a los esclavos - también en España hubo esclavos-, a los gitanos y gitanas, un colectivo que hace muchísimos años cohabita entre nosotros - no con nosotros- pero cuya historia y cuya cultura es ignorada en la enseñanza de la historia. Y, por supuesto, a la historia de los y de las inmigrantes actuales (OLLER y PAGÈS: 1999).
- 6) Renunciar a la “antropomorfización” (WRZOSEK, 2000) de las realidades objeto de estudio, de nuestros países, de nuestras naciones. España, Francia, Europa ..., no existen. No son objetos ni seres ni personas. Son constructos del pasado que perduran en el presente, que nos permiten ubicarnos, identificarnos, saber de donde venimos, compartir una misma cultura, convivir en un mismo territorio y participar en su construcción o en su destrucción, etc..., pero son constructos que no existirían si no hubiese habido unos hombres y unas mujeres

que los crearon, otros que los continuaron y nosotros que les damos vida y sentido. Su pervivencia en el futuro será, en buena parte, una consecuencia de la creación de una conciencia histórica, de una conciencia ciudadana, en las nuevas generaciones.

La historia puede aportar a esta conciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador y en el que hará falta saber en cada momento cómo decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. Y, al revés, como acciones que tomemos cerca de nuestra casa pueden tener un peso decisivo para frenar situaciones que están sucediendo a miles de kilómetros de donde vivimos. La ciudadanía en la que creemos cada vez será menos “nacional” y se verá menos limitada por las fronteras construidas en el pasado y por una determinada historia del pasado.

Si creemos, como afirman los historiadores autores de la cita que encabeza este trabajo que “el más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan”, también creeremos que esta realidad dependerá de la opción que haga cada persona cuando lea, interprete y utilice el pasado para participar en la construcción de su futuro personal y social. Las palabras de FONTANA (1999:24) en la presentación del libro de texto de Daniel G. Linacero y del manual de historia del Instituto de España. entroncan con la cita con la que abrí esta reflexión y con el contenido de la misma y ponen punto final a esta reflexión:

“En unos momentos en que tanto parece preocupar a nuestras autoridades que se enseñe “la verdadera historia de España” -sin percatarse de que hay tantas historias verdaderas como proyectos de sociedad-

pienso que merece la pena recuperar la obra de un hombre que propuso también su visión de la “verdadera historia” –una que debía basarse en “estos tres ideales: justicia, trabajo y paz”- y compararla con la otra, la de Pemán y del Instituto de España, igualmente “verdadera” en sus planteamientos –en su búsqueda de una genealogía para el Nuevo Estado-, que la vino a reemplazar. No se trata de hacer valoraciones, sino de que cada uno escoja la visión del pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiera ayudar a construir”.

Porque de esto es lo que trata hoy la Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia en un país democrático como España aunque algunos se opongan a ello.

Referencia bibliográfica

APPLEBY, J./HUNT, L./JACOB, M. (1994): *La verdad sobre la historia*. Barcelona. Andres Bello

ARTHUR, J./DAVIES, I./WRENN, A./HAYDN, T./KERR, D. (2001): *Citizenship through Secondary History*. London. Routledge/Falmer.

ASCENZI, A. (2004): *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale- L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*.Milano. Vita e pensiero.

BOYD, C. P. (2000): *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona. Pomares-Corredor.

CITRON, S. (1999): “L’enseignement de l’histoire et la construction citoyenne”. *IREHG* n° 7, 153-157

COMELLI, D./JEAN. G. (2004) : « Esprit critique, es-tu là ? ». *Cahiers Pédagogiques* n° 425, 35-37

- DAVIES, I.** (2000): "Citizenship and the teaching and learning of history". ARTHUR, J./PHILLIPS, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. London. Routledge.
- FERRO, M.** (1981): *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, Payot
- FONTANA, J.** (1999): «Introducción». *Enseñar historia con una guerra civil por medio. Daniel G. Linacero: Mi primer libro de Historia (1933). Instituto de España: Manual de Historia de España (1939)*. Barcelona. Crítica
- GARCIA, P./LEDUC, J.** (2003): *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris. Armand Colin.
- GRUPE D'EXPERTISE ET DE RESSOURCES HISTOIRE-GEOGRAPHIE ET CITOYENNETE (HiGé.C) (2006): *Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie*. <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enseigner-apprendre> [31-12-2006]
- INTERNACIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS (2003) : *Document de travail de la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire*. Tutzing 15. - 18. September 2003 <http://www.int-soc-hist-didact.org/> [27 de diciembre de 2006]
- IREHG** (Information, Recherche, Education Civique, Histoire, Géographie): *L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie n ° 7, automne 1999
- LAUTIER, N.** (2003): «Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire». BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (eds) (2003): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan, 357-380

- LAVILLE, C.** (2003): “Histoire et éducation civique. Constat d'échec, propos de remédiation». **BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N.** (eds) (2003): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan. 225-240
- MARCONIS, R.** (2004): «Pour faire des citoyens conscients et responsables. Entretien avec....» . Propos recueillis par Philippe Watrelot. *Cahiers Pédagogiques* n° 425, 9-10
- OLLER, M./PAGÈS, J.** (1999): “La historia de los otros”. *Historiar* N° 3. Ed. L'Avenç, p. 172-187
- OSBORNE, K.** (1999): “The Teaching of History and Democratic Citizenship” in R. Case & P. Clark. (Eds.). *The Canadian Anthology of Social Studies*. Pacific Educational Press. 1999. pp. 29-41.
- PAGÈS, J.** (2003): “Ciudadanía y enseñanza de la historia”. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, 11-42
- PAGÈS, J.** (2003): “La història de Catalunya al nou currículum”. *Materials d'Història de Catalunya* n° 5. <http://www.accat.org/seccions/historia/materials/>
- PAGÈS, J.** (2005): « Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* n° 44, 45-55
- PAGÈS, J.** (2006): “La comparación en la enseñanza de la historia”. *Clío&Asociados.. La historia enseñada* n° 9-10, 17-35
- POZO ANDRÉS, M. del M.** (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid. Biblioteca Nueva.

SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2006): “La enseñanza de la historia en educación primaria”. CASAS, M./TOMÀS, C. (coord.): *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Madrid. Editorial Práxis. 468/129 a 468/160

WRZOSEK, W. (2000): “Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique”. MONIOT, H./SERWANSKI, M. (dir.): *L’Histoire et ses fonctions*. Paris. L’Harmattan, 113-126.

Libro didáctico y escuela normal: engranajes culturales para la formación de los valores “civilizatorios”.

Beatriz Angelini y María Cristina Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

Los primeros manuales de Historia, de Geografía y de Pedagogía, entre otros, contribuyeron eficientemente a la construcción y transmisión de una determinada imagen de la Argentina. Inventariaron lo que había que saber sobre ella y conformaron un relato identitario. Los contenidos manifiestos en los mismos y los valores cívicos implícitos adquirieron un valor equivalente y a la vez complementario en el proceso formativo de los futuros maestros, encargados de homogeneizar una población heterogénea.

En ese sentido, las Escuelas Normales funcionaron como el espacio institucional y legítimo de distribución de los textos escolares. Éstos fueron dispositivos culturales en los que se moldearon la generación de maestros responsables de la transmisión de los valores del Estado Nacional. La Escuela Normal “Justo José de Urquiza” de Río Cuarto formó parte de ese engranaje cultural de fines del siglo XIX.

El presente trabajo tiene por objetivo identificar los valores que hacen a la formación de maestros en el “proceso civilizatorio” de fines del siglo XIX a través de los contenidos expresados en los manuales de la época que aún se conservan en la biblioteca de la ex -Escuela Normal Nacional de Río Cuarto.

Sobre el material, se seleccionaron párrafos que posibilitaran identificar: Los valores comunes que se pretendían transmitir, los específicos a cada disciplina, las concepciones pedagógicas.

El normalismo en Argentina

En Argentina el normalismo tiene su hito fundacional en la creación de la *Escuela Normal de Paraná* en 1870, bajo el impulso del entonces presidente de la República, Domingo Faustino Sarmiento.

Las Escuelas Normales, creadas por Sarmiento, tomaron como modelo las instituciones educativas ideadas por Guizot¹ para formar maestros en Francia. Hasta 1880 ofrecían tres años de estudio post-primario pero, a partir de esa fecha, se extendían a cinco. La Escuela Normal de Paraná, creada el 13 de julio de 1870, fue la primera de una larga serie de fundaciones en el interior teniendo a la misma como modelo. En 1875, una ley promulgada durante el gobierno de Avellaneda facultó a las provincias de la República para establecer sus propias escuelas normales, facilitando su rápida proliferación por todo el territorio nacional². En una primera etapa, su difusión -simultánea a la multiplicación de las escuelas normales por todo el territorio del país- se relaciona con el proceso de conformación y consolidación del Estado Nacional.

Los grupos encumbrados en el poder, adscritos políticamente al proyecto de la llamada Generación del 80, utilizaron al aparato estatal como el instrumento de unificación nacional y como palanca para llevar a la práctica un nuevo modelo de dominación social y política³. Los maestros normales actuaron en la escuela primaria y ésta constituyó, en este marco, uno de los apéndices institucionales privilegiados para lograr la integración de la dispersa población de acuerdo con ciertas normas y

¹ Guizot, François fue Ministro de Educación en Francia entre 1834 - 1848.

² Puiggros (1991: 8) Mignone (1978: 32).

³ Como lo plantean Tulio Halperin Donghi (1982), Oscar Oszlak (1985) y Natalio Botana (1985).

patrones ideológicos afines a la estructuración político-social que propiciaban⁴.

En efecto, las largas luchas internas, la masa inmigrante que llegaba copiosamente y la extensión inabordable del país para los grupos dirigentes, configuraban un mapa poblacional que por su heterogeneidad cultural, lingüística y política se tornaba ingobernable. Resultaba necesario “*domesticar*” los diversos grupos sociales y étnicos, sea por la fuerza o a través de su socialización. La fórmula sarmientiana “*civilización o barbarie*” resumió paradigmáticamente los polos que el poder confrontó como modelos de vida antagónicos. Así, la escuela pública, obligatoria y gratuita aparece en escena con una misión claramente “civilizatoria”. Su función primordial consistía en formar al ciudadano trabajador votante⁵ para la Nación que entonces se intentaba inaugurar.

Asimismo, el Ejército Nacional, creado en forma paralela, se encargaría de reducir a los díscolos “bárbaros” que resistieran el “progreso indefi-

⁴ Gregorio Weinberg, (1984) y Juan Carlos Tedesco (1980).

⁵ Batallán distingue entre el ciudadano “trabajador votante” y el “ciudadano gobernante”, siendo el maestro normal quien actuará sobre el futuro ciudadano trabajador votante. Sostiene que la “formación del ciudadano” constituyó la consigna bajo la cual se articuló una de las estrategias centrales que se dio la elite dirigente para legitimar su dominio político mediante la socialización de la población dentro de determinados patrones ideológicos y culturales. A través de la estructuración diferenciada de los servicios educativos se intentaba delinear los rasgos de dos tipos distintos de ciudadanos: a) una amplia masa de “ciudadanos-trabajadores-votantes”, que recibiría instrucción básica común a través de las escuelas elementales, ampliamente difundidas entre el “pueblo” y cuyas funciones centrales serían la integración-homogeneización ideológica y cultural de la población, la habituación de esta mayoría a las condiciones planteadas por la estructuración del mercado de empleo productivo y la preparación progresiva de estos sectores en las operaciones necesarias para ocupar nuevos puestos de trabajo y para participar en la vida pública; y b) un pequeño grupo de “ciudadanos-gobernantes”, formados en el circuito educacional constituido por los Colegios Nacionales y la Universidad en el arte de gobernar los destinos del país. Para un análisis crítico de la función civilizatoria de la escuela, ver: G. Batallán (1987: p 68).

nido” y la prosperidad que el nuevo orden prometía, a condición de que la sociedad se ajustara a sus normas⁶.

Se observa así que la tradición normalista comenzó a tomar fuerza como corriente ideológica con anterioridad a la reglamentación de la escuela primaria. Resulta necesario establecer ciertas relaciones de la mutua influencia sostenida entre el normalismo y la generalización de la escolaridad primaria, dado que las escuelas nacionales primarias de toda la nación creadas por Ley Láinez, N°. 4.875/1905 se debían regir según la Ley N° 1420/1884 en cuanto contenidos mínimos y los formadores debían tener el título oficial de maestros normales⁷.

La escuela elemental, para poder erigirse en el agente de la “civilización”, debía contar con los maestros normales; es decir, con sujetos capaces de materializar el mandato oficial en toda su complejidad. Formar ciudadanos demandaba contar con socializadores calificados que actuasen sobre las nuevas generaciones y que pudiesen sobreponerse a la adversidad mediante su vocación de servicio, abnegación y desinterés material.

Lo que dio en llamarse “*el apostolado*” se perfilaba de esta manera como un elemento decisivo en la caracterización del maestro “ideal” que se configuraba en las escuelas normales de fines y principios del siglo XX. La misión socializadora del maestro requería asimismo de un tipo de calificación que, si bien tomará en cuenta cuestiones de índole técnica

⁶ Resulta llamativa la correlación histórica existente, entre la conformación del Ejército Nacional (1869), la creación de la Escuela Militar (1870) y la preparación de maestros con la Escuela Normal para la difusión de una escuela elemental básica y única.

⁷ Por la Constitución Nacional, cada provincia debía asegurar la educación primaria (art. 5). La ley 1420/84, que la caracterizaba como gratuita, obligatoria, gradual y laica, sólo tenía ámbito de jurisdicción para Capital Federal y territorios nacionales. En 1905, por ley Láinez- se fundan escuelas primarias nacionales en las provincias que lo “solicitaban”. Por esta ley se crearon en Río Cuarto y la región escuelas primarias nacionales mixtas que se rigieron por la ley 1420.

tales como el adiestramiento en determinadas “maneras de dictar clase”⁸, acentuará los rasgos personales del futuro docente, modelándolos para conformar un ejemplo digno de ser imitado por los alumnos. Esta figura modélico-ejemplar del maestro lo presentaba en el centro de la actividad pedagógica y confería, a su intervención, un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares.

Sin embargo, a pesar de que las acciones pedagógicas estaban detalladamente prescritas por las llamadas “recetas didácticas”, el otorgarle un lugar central al maestro en la tarea educativa, haría suponer un cierto grado de autonomía en el desarrollo cotidiano de su trabajo para configurar el ideal del ciudadano. Lo que entraría en contradicción con el carácter prescriptivo que se pretendió imprimir a su desempeño frente a los alumnos; problemática que posteriormente se resolvía manteniendo un control más riguroso⁹

Es así que si se considera los dispositivos didácticos transmitidos a los maestros en su formación, se observa que detrás del minucioso detallismo metodológico que proponían¹⁰, se ocultaban pautas de discipli-

⁸ Manuel Macchi, en su libro *Normalismo Argentino* (1974), plantea que las escuelas normales eran el lugar donde se originaban, actualizaban y reproducían las “maneras de dictar clase”; es decir, los modos en que los maestros organizaban y desarrollaban su trabajo pedagógico frente a los alumnos. Estos “modos”, si bien tenía un carácter técnico, se apoyaban en contenidos pre-teóricos y eran aprendidos “*por reiteración sistemática de una forma regularizada de desarrollar lecciones*”, más allá de los contenidos que las materias curriculares podían ofrecer (1974: p 98)

⁹ Por ello, con la progresiva profesionalización del magisterio se intentará limitar al máximo dicho poder relativo mediante mecanismos de control más exhaustivos, según lo expresa en sus memorias Víctor Mercante (1921).

¹⁰ Siguiendo a Juan Carlos Tedesco, denominamos “detallismo metodológico” al cuerpo organizado de proposiciones didácticas que prescribía minuciosamente todas y cada una de las acciones a desarrollar por los maestros en la tarea escolar. Asimismo, establecía el tipo de respuesta que deberían dar los alumnos luego de la exhaustiva

namiento que comprometían un determinado ordenamiento psíquico y corporal de los alumnos y una precisa disposición de las tareas del maestro.

La lectura de las “recetas” para la enseñanza de cualquier normalista de las primeras décadas del siglo XX hace evidente el alto contenido normativo asignado a la práctica docente, al restringir al máximo el despliegue creativo de los maestros en su vinculación con el conocimiento y su trabajo específico. El dogmatismo consecuente y la progresiva fragmentación de su relación con el saber pedagógico ponían de espaldas a los docentes respecto al trabajo intelectual y los replegaba a su única función de transmisores de valores y de pautas de comportamiento. Función ejercida en términos autoritarios al limitar la capacidad expresiva de los alumnos y al subsumirlos en posiciones pasivo-receptivas frente al conocimiento.

Por otra parte, todo el aparato técnico-normativo ofrecido como conjunto de pautas de ejecución estaba apoyado en ciertos criterios de cientificidad provenientes del llamado “positivismo pedagógico”¹¹. Más allá de lo dudosa que resultaba tal fundamentación científica por su ideologización, los docentes en cuanto tales no tenían acceso a los procesos de su formulación, por lo que quedaron replegados también a un lugar receptivo, y enajenados del saber escolar.

Si bien estas connotaciones comenzaron a perfilarse hacia fines del siglo pasado bajo la influencia doctrinaria del pensamiento liberal en educación, la conformación de la tradición normalista se extendería hasta ya avanzado el presente siglo, recibiendo aportes teóricos e ideológicos de diversa índole. En cada contexto histórico, una misma matriz normativa, que remitía a un “deber ser” del maestro, atravesaba las aparentes

estimulación del docente. Para una descripción más detallada, ver Juan Carlos Tedesco (1973) y Víctor Mercante (1921).

¹¹ Mignone (1978: 34)

diferencias que se sucedieron y constituyeron el núcleo de la propuesta de las escuelas normales.

El *positivismo pedagógico* primero y quizás con el aporte doctrinario más importante y el *espiritualismo* después, contribuyeron a su tiempo al permanente reciclaje del corpus teórico-ideológico del normalismo, connotando su desarrollo conceptual y metodológico con matices y perspectivas acordes a cada coyuntura. En efecto, a pesar de la caída del paradigma positivista como marco referencial de justificación para las modelizaciones del maestro, el cuerpo de connotaciones que caracterizaban y prescribían lo que debería ser un maestro quedó, en términos generales, inalterado con el advenimiento de las argumentaciones espiritualistas

Así, resulta comprensible constatar que, por ejemplo, entre los postulados explícitamente antipositivistas del espiritualismo existen variadas afirmaciones que corroboran y acentúan el carácter ejemplar-modélico del maestro y su función socializadora-disciplinadora. Algunos pasajes del libro de Juan B. Terán, “Espiritualizar nuestra escuela” (1932), son explícitos al respecto:

“Para el positivismo, que es determinista, la acción de la escuela es quimérica, puesto que escapan a ella los factores que determinan la conducta”. “La impotencia para desviar factores que determinan al niño,-herencia, temperamento, medio, etc.- que afirma el positivismo (...) arrebatan al maestro el ideal de poder ser artesano de almas”. “... el maestro sigue siéndolo cuando no está ya al frente de sus alumnos. El maestro lo es siempre. Se muere maestro...” “... la educación es cosa de conducta, cosa de ejemplo...” “... el verdadero maestro necesita menos ciencia que virtud...”¹²

¹² Ver Terán en: Daniel Suárez, “Modelos y tendencias político-educativos hegemónicos en la constitución, consolidación y crisis del sistema educativo”. Informe interno del Proyecto “El trabajo docente en Argentina. Lucha gremial y significación social.

Contrariamente a lo que suponen algunas opiniones que adscriben histórica y doctrinariamente el normalismo al positivismo de forma exclusiva, la tradición normalista recorre con su influencia gran parte de la historia pedagógica argentina, reciclando en el mismo proceso gran parte de sus aspectos formales.

Sus notas favorables al denominado “*vocacionismo apostólico*” perviven, teniendo tanto múltiples aspectos de las estrategias y de las prácticas institucionales de la formación inicial del magisterio como aquellas que desarrollan sus alumnos una vez insertos profesionalmente en las escuelas.

La Escuela Normal de Río Cuarto

A mediados del siglo XIX, Córdoba, como integrante de la Confederación, implementa políticas para adecuar la provincia al desarrollo del proyecto formulado en la Constitución de 1853. Si era necesario construir una nación para el “desierto argentino”, como dice Halperín Donghi, los dispositivos para la misma se aplicaron precisamente en los nuevos espacios regionales que se articulan hacia el Atlántico: eliminación de la frontera, ocupación de la tierra (propiedad) atracción al inmigrante (mano de obra), producción agrícola ganadera y vinculación con la nueva red de conexiones hacia el mercado Atlántico a través del ferrocarril.

El nuevo proceso dinamizador implicó el corrimiento fronterizo, la incorporación de los departamentos cordobeses del sureste a la producción agrícola (este), y a la producción agrícola ganadera (sur) junto a la extensión del ferrocarril y a la colonización (Carbonari, 2002:6).

En la reciente constitución de la ciudad de Río Cuarto (1875), formando parte de la creación de otras escuelas Normales Nacionales, se instalaba también una Escuela Normal en el año 1888 sobre la base de la

Un enfoque antropológico”, dirigido por Graciela Batallán. Programa UBACyT 1987-1988. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires.

Escuela Graduada Superior Municipal. La misma tuvo que pasar por fuertes resistencia por parte de los sectores católicos de la ciudad¹³, aunque en uno de los aniversarios de la Escuela Justo José de Urquiza, se sostenía que “la educación ha sido ideal de la mayoría y las autoridades han respondido a esos deseos...” “...Se comprueba la celosa preferencia de la autoridad municipal por la escuela y la decidida protección del vecindario”, considerando que “por varios años el maestro ha ocupado el primer rango en el presupuesto. Las escuelas municipales siempre han existido y las fiscales que pertenecen a la provincia, eran subvencionadas por la Municipalidad...”¹⁴.

De esta manera se muestra que la necesidad de contar con una educación de mayor grado era planteada por un grupo de vecinos que a través del Consejo Deliberante gestionaron ante el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación la creación de la Escuela Normal en la localidad. Con la aprobación ministerial, entonces, y sobre la base de la Escuela Graduada Superior Municipal surgía la Escuela Normal Mixta de Río Cuarto que abrió sus puertas en el año 1888. Su director y docentes eran egresados de la Escuela Normal de Paraná al igual que los maestros del Departamento de Aplicación.

La apertura de clases tuvo lugar el 4 de abril de 1888, con 239 alumnos, de los cuales 18 integraban el primer año del magisterio (14 niñas y 4 varones); 221 alumnos la escuela de aplicación (84 mujeres y 137 varones)¹⁵

La matriculación era muy baja en la Escuela Normal de Río Cuarto. Ello es interpretado por la falta de establecimientos de educación que

¹³ Barrionuevo Imposti (1988b: 254).

¹⁴ En Revista Aula año X N° 26, Río Cuarto, Setiembre de 1964 “en el 75° aniversario de la Escuela Normal Mixta Justo José de Urquiza” P: 15

¹⁵ Revista Aula, op. Cit. P: 17.

tengan una preparación adecuada para continuar con su formación según las palabras de su director Sebastián Vera. Pero también había prejuicios por la formación racionalista y positivista que se brindaba en la misma¹⁶. Por ello se consideraba que eran preferibles las escuelas graduadas provinciales que mantenían una formación más conservadora. Esta fuerte prevención social era vista por su director como la gran dificultad que atentaba contra el crecimiento y la consolidación de la institución¹⁷.

La creación de la escuela normal de Río Cuarto formó parte del proyecto nacional con el objetivo de formar los docentes necesarios para llevar adelante el mensaje civilizador como estrategia de base en el proyecto de construcción de la nación. Es así que los maestros son constituidos en una trama pedagógica en la que se apela a la “vocación de servicio”, a la “misión trascendental de desterrar la barbarie”, a la moral como ejemplo, etc. (SUAREZ, Daniel, 1994)

La escuela contó muy pronto con su edificio propio y también con una importante biblioteca, siguiendo las propuestas del Congreso Pedagógico de 1884 y los principios de la Ley 1420.

¹⁶ A decir de Barrionuevo Imposti, en Río Cuarto hubo una fuerte oposición a la Escuela Normal Mixta, que dificultó su matriculación durante varios años. Se debía al racionalismo positivista que traía de origen, puesto que la Escuela Normal de Paraná (de donde procedían Vera y otros cinco profesores que lo secundaban) era el principal centro de irradiación del positivismo de Comte en nuestro país, con sus connotaciones incompatibles con la religión, corriente de la que habían derivado y estaban en auge la psicología experimental, el cientificismo de Spencer y el evolucionismo de Darwin. Además, la Escuela de Paraná (hechura de Sarmiento) seguía como ideal de enseñanza a la escuela norteamericana. Y de la misma escuela provenía la enseñanza mixta, que contrariaba costumbres tradicionales. Esta fuerte prevención social fue, quizás la mayor dificultad con la que el Director Vera y sus colaboradores tuvieron que luchar para que la Escuela normal se arraigara y desarrollara en Río Cuarto como un pilar de su cultura (Barrionuevo Imposti, 1988b: 254).

¹⁷ Informes del Profesor Sebastián Vera al Ministerio, Río Cuarto, 1.2.1989. Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso.

Los textos escolares y la construcción de “valores civilizatorios”

La Biblioteca de la Escuela Normal de Río Cuarto era uno de esos espacios donde circulaban los manuales de pedagogía práctica, historia, geografía, instrucción moral y cívica. Éstos expresaban los propósitos pedagógicos, la instrucción moralizadora y, en alguna medida, tendían a la homogenización ideológica. La misión socializadora del maestro requería asimismo de un tipo de calificación que, si bien tomara en cuenta cuestiones de índole técnica tales como el adiestramiento en determinadas “maneras de dictar clase”, acentuará los rasgos personales del futuro docente, “modelándolos para conformar un ejemplo digno de ser imitado por los alumnos”. Esta figura modélico-ejemplar del maestro lo presentaba en el centro de la actividad pedagógica y confería a su intervención un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares. A partir de esto es posible hipotetizar cierto grado de autonomía en el desarrollo cotidiano de su trabajo que, por otra parte, entraría en contradicción con el carácter prescriptivo que se pretendió imprimir a su desempeño frente a los alumnos.

El historiador francés Roger Chartier, quien ha indagado sobre el mundo de los libros y los lectores, marca la importancia del texto en tanto punto básico para el estudio de la cultura de un determinado período, pues permite recuperar el lugar social de la producción de los textos y el ámbito de su difusión institucional. El texto contiene la densidad propia de la cultura, aporta a la construcción de los lazos sociales, pone en discusión la distribución de los poderes y la posibilidad de nuevas inscripciones de lo subjetivo y también reorganiza -según el orden provisorio de toda historia- las posibles lecturas del mundo. Considera que los textos fueron articuladores y difusores utilizados para la construcción del Estado moderno (Chartier, 1992:II).

Desde esta perspectiva, se puede considerar que los libros escolares fueron uno de los artefactos materiales utilizados por los gobiernos para implementar el modelo de país que se pretendía consolidar. El análisis

de algunos de ellos -considerados como unidades significativas del patrimonio de la memoria colectiva que se pretendía instalar- permite considerar algunos de sus lineamientos pues estos “objetos culturales” apropiados por los formadores de los futuros ciudadanos, constituían la mediación necesaria entre Estado y población (Chartier, 2000: 2-3).

Varios son los textos que se localizan actualmente en la Biblioteca de la institución y que pertenecen a la época de conformación del sistema educativo argentino. Allí se encuentran el del propio Mitre con biografías de “celebridades” consideradas muy importantes para la construcción de la identidad histórica (1853); el de Díez Mori que plantea cuestiones valorativas (1879); el de Gutiérrez que además de ser una Geografía Argentina también hace referencias históricas y éticos morales (1877); el de Fregeiro que fue una de las primeras construcciones didácticas sobre la historia argentina y americana para la enseñanza escolarizada (1881); el de Vallín y Bustillo con las nociones de geografía (1881) y el de Cosson con referencias a la formación de la identidad territorial (1884 y 1896); el de Juana Manso con su compendio para las Provincias Unidas del Río de la Plata (1881); el de Larrain, con un compendio pero sobre Historia Argentina “para uso de las escuelas y colegios de la República”(1885); también se localiza el texto de Martínez sobre “nociones” de la Historia Argentina (1888a) y otro del mismo autor, sobre “nociones” de Geografía (1888b); asimismo se localiza en este fondo bibliográfico el manual de Pelliza sobre las “glorias militares” (1888).

No podían faltar para la formación de los futuros maestros, los escritos de Sarmiento como su “Método de Lectura Gradual” (1876), sus “Ideas Pedagógicas” que posteriormente fueron compiladas en las Obras Completas (1952) y sobre la Formación Moral del Niño (1888). También se localizaron sobre cuestiones didácticas el de Sastre con el “Método para Enseñar a Leer” (1896) y también el texto *Metodología de la Enseñanza Primaria* de Víctor Mercante considerado útil para la formación de futuros maestros (1921).

Estos textos forman parte de la cultura material de la época y es posible aún hoy consultarlos. También esa cultura formaba parte de la construcción de la ciudadanía y de los valores cívicos. Por ello fue parte esencial de los contenidos de los textos de Lectura, de Historia y de Geografía de este período. La influencia de estos libros se extendía, fuera de los límites institucionales, alcanzando a los hogares. Por ejemplo, Juana Manso¹⁸ consideraba que su *Compendio* era el “mentor del hogar útil” para aquellos padres que quisieran instruir a sus hijos en el “amor a la patria” y a “los héroes de la independencia” (1881: 36).

La formación moral y la formación de la identidad histórica surgían así de los libros de lectura que, al ser los únicos utilizados durante los primeros años de escolaridad, marcaban con intensidad ese aprendizaje.

Los libros de textos presentan diferentes formas de aproximación, argumentos y niveles de apelación sentimental al referirse a la Nación y al Estado como sostiene Devoto (2001). Esta apelación era más significativa, por ejemplo, en el texto de Salvador Díez Mori donde se declamaba que “la Nación, territorio donde nacimos y donde queríamos que se depositara nuestro cuerpo, nos protege y guía con leyes sabias y justas” (1879: 128). Lo que muestra una apelación a una construcción conjunta del sentimiento nacional.

Por su parte, el texto de Juan María Gutiérrez, aunque más objetivado, sostenía que “la Nación es una asociación de hombres libres gobernados por una constitución republicana y federal, y absoluta propiedad hereditaria, que se debe conservar, defender y engrandecer pues “nuestros padres” la hicieron independiente (1877: 9-10)”. También Alfredo Cosson al dedicar algunas páginas al Estado y a las formas de gobierno,

¹⁸ Juana Paula Manso se identificaba con los principios pestalozzianos y fröebelianos. Además había traducido distintas obras didácticas norteamericanas, lo que permite observar la doble influencia europea y norteamericana en la formación de los maestros argentinos. Ver Mignone (1986: 78).

Reseñas

destacaba el carácter federativo de la república y resaltaba la independencia de las provincias (1896, Apéndice).

La inmigración y el potencial desarrollo económico igualmente estaban presentes en estos libros. Se destacaba la importancia que tenían para Europa el mercado y la estabilidad de las instituciones argentinas. Las menciones referidas al Estado derivaban rápidamente hacia el progreso y la prosperidad económica, sin hacer referencia a la Constitución Nacional.

La Constitución Nacional, situada en su contexto histórico, sin embargo, está ausente en los libros de historia que cubren el período correspondiente a su sanción y su posterior vigencia (Manso, 1881: 248-252; Pelliza, 1896: 106-107; Diez Mori, 1879: 123-125).

Cuando se recorren los textos se observa que proporcionalmente hay más espacio dedicado a los símbolos nacionales y a la Declaración de la Independencia que al Preámbulo o las Declaraciones y Garantías del Ciudadano contenidas en la Constitución (Pelliza, 1896: 44-51). Así, con una patria presentada como una “divinidad misteriosa” que dominaba los corazones y subordinaba a su poderío todos los intereses particulares, el Estado se apoyaba en los libros escolares para crear una memoria funcional a sus objetivos políticos. De esta manera, también se procuraba contribuir al ideal de un Estado garantista, con cierta seguridad de sus instituciones que evitara las oscilaciones políticas. Estabilidad que era necesaria para acceder al crédito, a los mercados y a la inmigración europea que transformarían completamente al territorio (Manso, 1881: 176, 209, 272-276; Pelliza, 1896: 114).

En esta particular construcción de la memoria, el orden resultaba condición indispensable para el progreso. Marcos Sastre lo planteaba claramente al expresar que:

"todos deben obedecer, respetar y ayudar al gobierno y á todas las autoridades y todos deben estar dispuestos á defenderlo. El

gobierno sostiene el orden y la paz en las ciudades y en los campos; castiga los delitos por medio de los jueces; distingue al ciudadano virtuoso, y ampara á todos." (1897: 52).

Por su parte, Díez Mori agregaba que ni "la anarquía, ni la demagogia tenían razón de ser en una sociedad con autoridad sabia y justa y, por ende, próspera" (Diez Mori, 1879: 122-123). "Orden", "paz", "progreso" y un "glorioso futuro" se correspondían con las expectativas de los fundadores de la patria, limitándose la participación activa de la población a la defensa de la nación y del trabajo (Diez Mori, 1879.: 47-57, 114-115, 148; Sastre, 1897: 39, 48).

También es posible reconocer en los textos, menciones favorables a gobiernos fuertes, elogiados por imponer una dirección firme a los negocios del Estado, y críticas a aquellos en los que nadie confiaba, pues el prestigio de la autoridad estaba quebrantado. (Manso, 1881:138-139, 160, 245-246) Asimismo, advierten sobre la conveniencia de concentrar el poder en determinados individuos relegando al resto de la población a un rol pasivo. Habitantes más que ciudadanos, entonces, sería el resultado de esa propuesta.

El "orden" era considerado requisito indispensable para el "progreso", y los textos escolares proveían un material muy interesante para el análisis de los vínculos de subordinación establecidos. Interesa fundamentalmente el valor otorgado a la sumisión como virtud y la relación establecida entre padres, maestros, gobierno y Dios. Este vínculo, consolidado y consagrado por la religión, reafirmaba la sumisión debida por el niño en el presente y por el habitante y el ciudadano en el futuro.

En tal perspectiva, se puede observar que en el "Método de Lectura Gradual" escrito por Sarmiento, se proponía el aprendizaje del silabeo tanto como forma de sumisión hacia el maestro, como hacia la honra de maestros y de padres (1885: 93-97). También en "La Conciencia de un Niño", que Sarmiento tradujo del francés, aparecen sentencias significativas como "no juzguéis al superior por lo que ves, él tiene otros fines

que tu no sabes" o "si eres súbdito, obedece pronto y con buen modo" (Sarmiento, 1885).

El texto de Sastre promovía el respeto y el amor a Dios, quien le otorgaba religión, educación y gobierno (1897: 48-52). Resaltaba, igualmente, la sumisión como virtud y equiparaba el gobierno con un "buen papá" al que había que obedecer, ayudar, respetar y defender, puesto que se le debía todo lo que uno poseía (Sastre, 1897: 48-52; Díez Mori, 1879: 128).

Por lo anteriormente expresado, resulta significativo reconocer que el laicismo avalado por la legislación no tuvo influencia en los contenidos de los textos primarios (Sarmiento, 1876: 54-55; Manso, 1881: 10-12, 23, 142, 234).

La identidad histórica

El conocimiento de la historia era evaluado como un elemento que vigorizaba la nacionalidad al vincular a los connacionales, especialmente en pueblos poco numerosos y destinados a recibir grandes corrientes inmigratorias, para los cuales "*conmemorar los grandes aniversarios, engolfarnos algunos momentos en la corriente de la historia, beber en el raudal de las tradiciones gloriosas es acercarnos siquiera con el pensamiento a las ilustres figuras del pasado*" (Pelliza, 1888: 39).

Mariano Pelliza consideraba que los próceres con un pasado militar glorioso eran los basamentos que sustentaban al progreso. Esta opinión, representativa para este período, justifica la influencia de Bartolomé Mitre entre los autores de textos escolares (Mitre, 1857: 1-2.) En la Introducción de *La Galería de Celebridades*, Mitre establecía que "La gloria de estos hombres es la más rica herencia del pueblo argentino, y salvar del olvido su vida y sus acciones, es recoger y utilizar esa herencia, en nuestro honor y nuestro provecho". Iniciaba la historia argentina con la llegada de Solís al Río de la Plata, pero luego se dejaba de lado todo lo referido a la ocupación española: Eran las *Invasiones inglesas* y,

especialmente, la *Revolución de Mayo* los fundamentos del heroico pasado nacional (Mitre, 1857: 2.-3).

En otros textos, las invasiones inglesas, eran las *jornadas preparatorias* de la Revolución de Mayo, lo que permitían destacar la valerosa actuación de la población de Buenos Aires (Pelliza, 1896: 19-21; Martínez, 1888: 44-50). Se utilizan indistintamente conceptos como “pueblo”, “pueblo revolucionario”, “revolucionarios, patriotas”, “criollos”, “ciudadanos de toda condición”, “ciudadanos en masa”, “multitud”. Sin embargo las primeras menciones referidas a los argentinos, que pronto devienen en "patriotas", solamente están destinadas a los habitantes de Buenos Aires (Manso, 1881: 65-80, 114-115; Pelliza, 1896: 22-25). El texto de Juana Manso elogiaba a una revolución que, consideraba, había pretendido "cambiar la faz de un mundo" inaugurando el glorioso período de la independencia de todo el continente (Manso, 1881: 100-101, 172).

En épocas que, según la autora, el “vulgo” denominaba "los tiempos de la patria", abundaban los ejemplos de temple marcial y republicano (Manso, 1881: 176; Pelliza, 1896: 31). Los adjetivos se multiplicaban tanto en alabanzas hacia los revolucionarios, como epítetos peyorativos con respecto a los españoles. Se utilizaban ejemplos y comparaciones que resultaban útiles para atraer la atención y fijar en las memorias y corazones los contenidos transmitidos.

Los ejemplos militares y la descripción de batallas que, se decía, templaron el espíritu de los americanos, prevalecen en los libros de lectura (Pelliza, 1896: 25-27, 35-37, 43-47). “Generosidad”, “amor a la patria”, “talento”, “nobleza”, “abnegación”, “entereza” eran algunos de los elogios recurrentes dedicados a las figuras más representativas del proceso de independencia como lo eran Moreno, Belgrano, Rivadavia y San Martín (Manso, 1881: 114-115, 127; Martínez 1888a: 56).

La fuerte impronta de Mitre fue evidente también en el tratamiento que recibieron los caudillos en aquellos textos, con duras críticas y descalificantes adjetivos (Mitre, 1857: 2). La excepción la constituyó el manual

de Clemente Fregeiro que intentó la revalorización del elemento popular y la defensa de Artigas, Ramírez y López. Sin embargo la opinión oficial expresada a través de la Comisión Evaluadora que debía seleccionar los textos a utilizar para 1887-1890 rechazó al de Fregeiro (1881).

El “atraso” era el común denominador entre los diferentes caudillos del interior como del denominado “tirano” Rosas (Fregeiro, 1881: 162, 184-185). Un ejemplo de esta asociación era la presentación de la muerte del caudillo Peñaloza como un “paso necesario” para eliminar el atraso y para la incorporación de la civilización de la modernidad con la extensión del ferrocarril y la conquista del desierto. Así, la tranquilidad política que posibilitaba el desarrollo de la riqueza quedaba ligada, en los textos, a la eliminación del elemento perturbador. Ese dispositivo bloqueaba con su mezquino accionar el progreso que tanto los héroes del panteón nacional habían anhelado como los prohombres contemporáneos buscaban (Manso, 1881: 262, Martínez, 1888a, 83-84).

De esta manera, en estos libros escolares, el pasado fue obra de grandes y virtuosos hombres que alcanzaron la gloria. Además de transmitir y consolidar esta imagen, inventariaron lo que era necesario saber de la Argentina y constituyeron un relato identificatorio en el que un pasado glorioso resultaba imprescindible. Así lo decidieron quienes intentaron en este período la construcción de una nueva memoria histórica.

Identidad territorial

Un proyecto cultural y educativo inserto en un proyecto de construcción de la ciudadanía, necesita definir quiénes la integran. En ese sentido los libros de geografía e historia son fuentes valiosas al respecto. Uno de los atlas, confeccionado en este período, establece la supremacía absoluta de la “raza blanca o europea” y la exclusividad de la religión católica apostólica y romana como única verdadera, resultando fundamental la asociación de ambas variables para organizar jerárquicamente a la población mundial. (Vallin y Bustillo, 1881: 39). En ese contexto, Acisclo Vallin y Bustillo, autor extranjero, al referirse al territorio argen-

tino señala que su población se compone de una mitad de europeos, otra de indígenas civilizados e indios salvajes y pocos individuos de raza africana. (1881, Apartado: 25)

Esta proporción no es compartida por Benigno Martínez quien, al comparar a la Nación Argentina con otras naciones sudamericanas, reclamaba el primer rango para esta República por contar "con 91% de individuos pertenecientes a la raza caucásica siendo el 9 % restante indios y mestizos." (Martínez, 1888 b: 81). Otros autores nacionales también privilegiaban el carácter europeo de la población, ignorando prácticamente la existencia de otros grupos en su seno. (Manso, 1881: 7; Cosson, 1896: 84.62) Con estos argumentos se desgajó a la Argentina de América Latina, planteando su superioridad con respecto a poblaciones en las que predominaban indígenas y mestizos.

Identidad social

El ingreso masivo de inmigrantes que favorecía el crecimiento de la población activa e inteligente del Río de la Plata, conforme proclamaban tanto autores nacionales como extranjeros, potenció esta visión. Las colonias, aseveraba Gutiérrez, reunían en uniformidad a razas, nacionalidades y creencias cristianas que al relacionarse con los argentinos, darían origen a la raza argentina. Raza que sería sana, trabajadora y apta para la práctica de las instituciones políticas del país (Vallín y Bustillo 1881, nota del apartado 25).

Influían en esta visión las ideologías racistas del siglo XIX que colocaron la diversidad en una escala jerárquica, marcando límites entre raza superior y raza inferior. Ello implicó el proceso formativo con un proyecto articulado con un criterio eurocentrista de la civilización. En este contexto, la integración del inmigrante favorecía la desaparición del tipo nativo y el surgimiento de un nuevo tipo social, propiciando la regeneración de la sociedad anhelada por la elite gobernante.

Los grupos étnicos mestizos no tuvieron cabida en esta visión europeizante. Muy pocas son las referencias que se pueden encontrar en los textos al respecto (Gutiérrez, 1877: 43). La originalidad y supremacía adjudicada a la Nación Argentina en el contexto sudamericano implicó la ausencia, en los textos, de mezclas y una modificación en los componentes étnicos de la población que la inmigración hacía posible. El resultado fue la negación teórica del mestizaje y el sometimiento del mestizo en la práctica.

Respecto a los indígenas, el tratamiento oscila dependiendo del período que se trate, colonial o antecedente de la independencia. Lo que implica apreciaciones positivas como negativas de esta población en el pasado. La política indígena de la corona española fue juzgada duramente por algunos autores, mientras que otros plantearon una visión netamente negativa de los indígenas y destacaron la trascendencia de la conquista para la historia de la humanidad. La defensa del indígena ante los abusos españoles sirvió de argumento patriótico contra aquellos, pero no interfirió en la interpretación de ese presente histórico y la visión de la expansión militar y económica de la frontera como necesaria y justa, vinculada también a una apreciación de superioridad racial y técnica.

Gutiérrez que consideraba que debían cultivarse las lenguas indígenas, alababa paralelamente el avance militar de la frontera que dejaba para la "población civilizada" hermosos terrenos de pastoreo y labranza (Gutiérrez, 1877: 12, 29). Vallín y Bustillo, categórico, opinaba que la conquista del desierto era el hecho de armas más importante para la civilización desde la conquista española (Vallín y Bustillo, 1881: 23).

El tratamiento de la población de origen africano, tema que se consideraba ajeno a la historia y a la Nación Argentina, se limitó a la inclusión de escasos datos que algunos autores utilizaron para criticar a España. Más difusas son las enseñanzas de Cosson que establece que Guinea Septentrional "ha suministrado durante largo tiempo un gran número de esclavos á las colonias de América" o que "Los negros transportados de África como esclavos, componen hoy una gran parte de la población

de América." (Cosson, 1896: 27, 52- 70) "Ha suministrado" o "transportados", son expresiones que parecen liberar al autor de toda consideración inconveniente sobre el tráfico de esclavos y la población de tal origen.

En síntesis, se puede observar que estos materiales culturales fueron uno de los instrumentos que construyeron la imagen de una Argentina blanca y europea, una "excepción" para el contexto latinoamericano, haciendo a la conformación de una imagen de Argentina "superior" del resto del continente. Este carácter excepcional reforzaba jerarquías establecidas puertas adentro con el interior como fondo, el litoral en proceso de integración a la economía mundial y Buenos Aires manteniendo la hegemonía social y cultural sobre el resto (Diez Mori, 1879: 34- 39; Martínez, 1888b: 82-83; Gutiérrez, 1877: 9, 12).

Valores identitarios

Los textos escolares analizados también posibilitan un acercamiento al proyecto de construcción de la ciudadanía implementado a fines del siglo XIX. Los autores de la época le otorgaban supremo valor a la sumisión como virtud y su legitimación, por asociación en la mente infantil, de los padres, los maestros, el gobierno y Dios; a la utilización de ejemplos que privilegiaban a ciertas regiones y actores sociales sobre otros; a la vinculación de la autoridad con el orden, el bienestar y el progreso; relegando grandes sectores de la población. Ello se presentaba inmerso en un contexto de un republicanismo difuso, en el que no se destacaban ni la división de poderes, ni los derechos individuales planteados en los fundamentos constitucionales.

La uniformización

La generación del ochenta puso en marcha un proyecto cultural y educativo de gran trascendencia tanto por sus logros como por su permanencia. En este proyecto los libros de texto para la educación primaria y la formación de maestros constituyeron una preocupación constante

para las autoridades y funcionarios del área. Las carencias, la falta de uniformidad, la dispar calidad de los mismos, provocaron gran inquietud y motivaron la implementación de medidas tendientes a subsanar esos problemas. Los concursos, licitaciones, subvenciones, aprobaciones, rechazos y recomendaciones se sucedieron a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX.

En este contexto, el accionar de las autoridades confirma tanto el interés por difundir el uso de los textos escolares, como por avanzar en su control y uniformidad. Esta tarea encontró obstáculos pero, más allá de las limitaciones, los mecanismos implementados fueron ajustándose y coordinándose hasta concretar los listados de libros autorizados y la exclusión, por lo menos teórica, de los considerados como no aptos o no recomendables. En definitiva un proceso de “censura” para favorecer la construcción de una memoria colectiva determinada proclive a ciertos valores, en suma “la historia oficial”.

Así, los textos finalmente autorizados fueron útiles instrumentos de transmisión ideológica que difundieron un conjunto de nociones inherentes a la construcción de la ciudadanía. La ausencia de contenidos que rescaten los valores cívicos permite entrever el dilema de una elite que consideraba a la educación un medio adecuado para dejar atrás peligros, tales como la demagogia y el poder de los caudillos que pudieran interferir con su accionar, pero que al mismo tiempo buscaba articular el proceso educativo con su proyecto político y utilizarlo para la formación de una población que no socavara su poder, sino todo lo contrario.

Estos materiales culturales contribuyeron eficientemente a la construcción y transmisión de una determinada imagen de la Argentina, inventariaron lo que había que saber sobre ella y conformaron un relato identificador. Los contenidos manifiestos y los valores cívicos excluidos adquieren un valor equivalente y a la vez complementario en el proceso formativo de muchísimos individuos. Quienes se educaron en el contexto del proyecto cultural y educativo de la generación del ochenta asumieron una imagen de la Argentina y un corpus de conocimientos

referidos a ésta; pero, al mismo tiempo, incorporaron y validaron una concepción de ciudadanía con profundas limitaciones.

Los libros escolares favorecieron la homogeneización de la población y crearon una idea de nación argentina ligada a un pasado común en el que prevalecía la gloria obtenida por algunos pocos individuos, en general por el uso de las armas y la fuerza, pero limitaron a la mayoría a un papel secundario y pasivo que no incluía su participación política. El espacio a ocupar por los habitantes estaba restringido a las necesidades emanadas del proyecto económico a través del trabajo, y a la defensa de la patria, por medio de las armas. La actividad política, incluso deliberativa o representativa, estaba fuera de este marco.

Reflexiones finales

El presente artículo trató de mostrar como se conformaron los valores, en una ciudad pampeana de frontera, recién incorporada plenamente al Estado Nacional. Identificar los valores que hacen la formación de maestros en el “proceso civilizatorio” de fines del siglo XIX a través de los contenidos expresados en los manuales de la época y la formación de maestros. Ello se elaboró sobre la base de los manuales que aún se conservan en la biblioteca de la ex -Escuela Normal Nacional de Río Cuarto.

Los manuales de textos y de la formación de maestros como lugares de memoria, partes de un proceso de apropiación social, pueden ser considerados tanto materiales como simbólicos y funcionales, pero sus contenidos al formar parte de una operación de construcción de la memoria por parte del Estado les otorgan una fuerte carga de intencionalidad. Una intencionalidad surgida de un Estado que, partiendo de una visión sesgada del pasado, proyectaba la Nación de un futuro acorde a sus intereses.

La intención de formar un “ciudadano virtuoso” que apoyara a las autoridades “fundadores de la patria” los que garantizaban paz, prosperidad, orden y progreso, condiciones que servirían para atraer la inmigración y

asegurar el trabajo. Otras enseñanzas estaban en torno a establecer “vínculos de subordinación” a los padres, a los maestros, a Dios y al Gobierno. Esa subordinación de carácter divino se presentaba como una virtud ciudadana.

Ese pasado reciente “militar glorioso” planteado por Mitre fue también el motor de la construcción de un “pasado glorioso” inmemorial para la reconstrucción de una nueva “memoria histórica”. Esta última con el objeto de construir un proyecto educativo y cultural que incluye únicamente al blanco y europeo contrastándola con el resto de América Latina.

Referencia Bibliográfica

ALBERGUCCI, Roberto (1996) *Educación y estado. Organización del sistema educativo*, Buenos Aires: Editorial Docencia.

BATALLÁN, G y DÍAZ, M (1987) Salvajes, Bárbaros y niños. *La noción de patrimonio en la escuela primaria, Cuadernos de Antropología Social* Edit.. FFyL-UBA.

BERTONI, Lilia Ana (1992). *Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891*, Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani", Tercera serie, N°5, 77-111.

BERTONI, Lilia Ana (1993) *La elite del 80 y la construcción de la nacionalidad*. Ciencia hoy, Vol. 4, N° 22, 40-47.

BOTANA, Natalio (1985) *El orden conservador Buenos Aires*. Hyspamérica.

CHARTIER, Roger (1992) *El mundo como representación*, Editorial Gedisa, Barcelona.

CHARTIER, Roger (2000) *Entrevista en: Revista de estudios Literarios*, Universidad Complutense de Madrid..

- DEVOTO, Fernando** (2002) *J. Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- HALPERIN DONGHI, Tulio** (1992) *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires: CEAL.
- MIGNONE Emilio** (1986): *Relaciones Entre el sistema Político y el sistema educativo*. Congreso Pedagógico. Buenos Aires: Ed. Docencia.
- OSZLAK, O** (1985) *La formación del estado argentino*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano.
- PUIGGRÓS, Adriana** (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885/1916*. Buenos Aires: Galerna.
- REVISTA AULA** (1964) año X N° 26, Río Cuarto, Setiembre de 1964 “en el 75° aniversario de la Escuela Normal Mixta Justo José de Urquiza”
- SISLIAN, F** (2001) *Apuntes para una teoría ciudadana*, Editorial Universidad de la Matanza, Buenos Aires.
- SUAREZ, Daniel** (1994) "*Normalismo, profesionalización y formación docente. Nota para un debate inconcluso*" En: La Educación, Revista Interamericana de desarrollo Educativo, Año XXXVIII, N° 118, p. 285-300
- TEDESCO, Juan Carlos** (1980) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* Buenos Aires: CEAL.
- TEDESCO, Juan Carlos** (1973) *El positivismo pedagógico argentino*, Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires. N° 9
- VALLIN Y BUSTILLO, Acisclo** (1881), *Atlas y nociones de geografía para uso de los niños*. Buenos Aires: Reñé.

WEINBERG, Gregorio (1984), *Estudio Preliminar. En Ley 1420. Debate Parlamentario*. Centro Editor América Latina. Buenos Aires.

WEINBERG, Gregorio (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

ZACCAGNI, Mario (2002), *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en prácticas educativas contemporáneas*, GISEA, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Fuentes

COSSON, Alfredo.(1896) *Pequeña geografía para uso de las escuelas primarias*. 9° ED. Corregida y mejorada por C.I. Fregeiro. Buenos Aires: Librería Rivadavia de G. Mendesky, Buenos Aires.

COSSON, Alfredo (1884) *Elementos de geografía física y política, arreglado para uso de los colegios y escuelas de la República Argentina*. Buenos Aires: S:E.

DÍEZ MORI, S. (1879) *Conversaciones instructivas dedicadas a los niños*. Buenos Aires: La República.

FREGEIRO, C. I. (1881 y 1888) *Compendio de la Historia Argentina. Desde el descubrimiento del Nuevo Mundo (1492) hasta la muerte de Dorrego (1828)* seguido de un sumario histórico que comprende los principales acontecimientos ocurridos hasta 1862. Buenos Aires: Igon hermanos.

GUTIÉRREZ, Juan María (1877). *Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios*. Libro de texto de lectura. Buenos Aires: Carlos Casavalle Editores.

LARRAIN, Nicanor (1885) *Compendio de Historia Argentina para el uso de las escuelas y colegios de la República*. Buenos Aires: Igon Hermanos editores.

MANSO, Juana (1881) *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874*. 9° ED. Buenos Aires: Ángel Estrada.

MARTÍNEZ, Benigno (1888) *Nociones de historia argentina*. 6°ed. Buenos Aires: Igon Hermanos Editores.

MARTÍNEZ, Benigno T. (1888) *Nociones generales de geografía y en particular de la República Argentina*. Concepción del Uruguay: Editor Antonio M. Piñón.

MERCANTE, Víctor (1921) *Metodología de la Enseñanza Primaria*, Buenos Aires, edit. Ministerio Educación de la Nación.

MITRE, Bartolomé (1857). *Galería de celebridades Argentinas. Biografías de los personajes más notables del Río de la Plata*. Buenos Aires: Ledouz y Vignal, editores.

PELLIZA, Mariano (1888), *Glorias Argentinas. Batallas. Paralelos. Biografías. Cuadros históricos*. Prólogo de Andrés Lamas, 2° ED. Buenos Aires: Félix Lajouane editor.

SARMIENTO, Domingo Faustino [traductor del francés]. (1885) *Conciencia de un niño. Catecismo de la Doctrina Cristiana*. Leipzig: Imprenta de F.A. Brockhaus.

SARMIENTO, Domingo Faustino. (1876) *Método de lectura gradual*. Buenos Aires, Editorial Coni,

SARMIENTO, Domingo Faustino (1952) *Ideas Pedagógicas en Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Luz del día, 1952, Tomo XXVIII.

SASTRE, Marcos. (1896) *Anagnosia. Método para enseñar a leer en pocos días demostrado por la práctica en las escuelas públicas y particulares*. Edición N° 45,

Los valores democráticos. Coordinadas para la enseñanza de la historia Reciente/Presente.

Miguel Ángel Jara
Universidad Nacional del Comahue

“La democracia es nuestro único asidero: el método menos malo y más seguro para intentar una política más justa”

Camps, V.¹

Resumen:

Pensar en los valores democráticos como posibilidad para su enseñanza nos plantea, necesariamente, una serie de reflexiones teóricas y didácticas que contribuyan a hacer inteligibles los problemas de las sociedades actuales, en particular, de la comunidad de la que formamos parte.

En este sentido, ofrecemos una estructura conceptual que pretende ser el punto de partida o de llegada para la elaboración de propuestas didácticas, enfatizando en la democracia en su complejidad. Para ello partimos de una contextualización de la sociedad, de una mirada posible; continuamos con las fundamentaciones de la opción conceptual en el marco de los procesos recientes/presentes del pasado de nuestra historia y articulamos con los aportes de la historia a la formación para la ciudadanía; a partir de la relación de tres conceptos claves: identidad, responsabilidad y participación en perspectiva de la construcción de futuros.

¹ Camps, V. 1999:76

Los contextos de la enseñanza, algunas notas para re-pensar los cambios y las nuevas configuraciones.

El inicio del presente siglo, con acontecimientos poco felices para la humanidad, nos muestra un horizonte desalentador y preocupante para la construcción de futuros promisorios. Frente a un mundo de incertidumbres, las utopías cobran fuerza por la posibilidad de certezas en un horizonte de indeterminaciones y de necesidades compartidas.

Vivimos, parafraseando a Zygmunt Bauman, en “tiempos líquidos” (2007). Pasamos de una modernidad “sólida” a una fase “líquida”, las certezas construidas durante el siglo XIX y consolidadas en buena parte del XX, encuentran sus límites en el presente milenio. Según el sociólogo polaco, nos encontramos frente a un escenario sin precedentes y que presenta una serie de retos nunca antes vistos. En primer lugar, aquel que refiere a las “Formas Sociales”, que ya no pueden mantenerse y se diluyen ante la inmediatez y el aceleramiento de los procesos actuales; formas que no logran constituirse como marco de referencia y de estrategias a largo plazo. En segundo lugar, el divorcio entre “Poder y Política”, en este aspecto el desplazamiento del poder soberano del estado-nación hacia uno políticamente global, encuentra su nueva modalidad desreguladora, de flexibilización o de liberalización implícitas en el mercado. En tercer lugar y frente a “la gradual pero sistemática reducción de los seguros públicos” -ligado al corrimiento de un estado de responsabilidad social capaz de responder a los problemas cotidianos de los ciudadanos-, emerge la fragmentación social, por encima de aquellos principios colectivos y de solidaridad que, en algún momento, lo habrían caracterizado.

Un cuarto elemento es aquel que refiere al “colapso del pensamiento”, las prácticas y las acciones en perspectiva de larga duración se reducen a lo efímero y a la rapidez con la que se experimenta la propia vida. El debilitamiento de aquellas estructuras sociales de largo plazo se reduce a la historia política y a las vidas individuales en una serie de proyectos de corto alcance. Finalmente, dice el autor, y en consonancia con los ante-

riores retos, la responsabilidad recae sobre los individuos “electores libres” que poseen la capacidad de elegir y hacerse cargo de sus propios errores. Evidentemente, un panorama poco alentador se despliega a los ojos de las nuevas generaciones, la sensación de incertidumbre y la ausencia de proyectos individuales y colectivos invaden la cotidianidad de nuestros días, pero, paradójicamente y con muchas dificultades y contradicciones, se abren caminos de posibilidades en la estructura compleja y múltiple de la sociedad que se despliega en este nuevo contexto.

Eric Hobsbawm (2002) en el breve “siglo corto” caracteriza, a modo de radiografía, las transformaciones socio-históricas que pueden inscribirse en aquellos acontecimientos-procesos que él denomina “*la era de las catástrofes*”, “*la edad de oro*” y “*la de descomposición, incertidumbre y crisis*”. Una clara periodización que permite adentrarse en aquellos temas-problemas que signaron el pasado reciente podrían ser: el aumento de la población, la desenfrenada concentración de riquezas; el avance sin precedentes de la tecnología a favor de la comunicación y el transporte, la integración económica y la fragmentación de los “estados-nación”, el declive de Europa como potencia mundial y la configuración del siglo americano, el mundo como una unidad operativa y el individualismo asocial absoluto, entre otros temas.²

Nuestras sociedades han sufrido por décadas crisis e inestabilidad en muchos de los órdenes de la vida social, uno tras otro han sido los cimbronazos que debilitaron poco a poco los lazos construidos por los pueblos; sus valores, prioridades, autonomías, identidades y soberanía, entre otros tantos aspectos. Los efectos de un mundo global han consolidado y profundizado las desigualdades y la exclusión; germen de su propia racionalidad, paradojas de sus mandamientos y profecías -lo que nunca pudo ser- se cristalizó en “miedos” y “sálvense quien pueda”.

² Hobsbawm, E. (2002), *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, pp. 7-26.

Esta lógica que no tiene fronteras, se convirtió no sólo en acciones materializadas en políticas y desarrollo tecnológico, sino - fundamentalmente- en discurso justificador de todos los males. Un mundo que se construye sobre estos cimientos crea, en los “otros”, potenciales enemigos. Desdibuja e invisibiliza los problemas estructurales del hoy, fomenta y agudiza la apatía y el desinterés, pero también reflota potencialidades. Son innumerables los mensajes de escepticismos y dudas, sin embargo, queda mucho por hacer.

Qué valores democráticos para la sociedad actual...?

Desde los primeros inicios de la construcción de la democracia moderna, bajo un sistema republicano de gobierno, los estados-nación han experimentado diversos regímenes político que poco contribuyeron a su consolidación. Las jóvenes y vigentes democracias latinoamericanas han sido interrumpidas en reiteradas oportunidades por las dictaduras militares. Cada retorno a la vida en libertad, significó reconstruir aquellos lazos de solidaridades e identidades que los gobiernos autoritarios sistemáticamente violaron a partir de un aparato represivo sin precedentes en la región.

La Argentina, en su relativamente corta vida institucional, ha debido soportar una serie de golpes de estado con dictaduras violentas que han tenido siempre, con mayor o menor permanencia en el ejercicio ilegal del poder, la tendencia y manifiesta intención de desarticular aquellos intereses que atendían al bien común, en favor de los de unos pocos. Sin dudas este proceso ancló fuertemente en nuestra sociedad durante la última dictadura de 1976 llevada a cabo por las Fuerzas Armadas en su conjunto (Videla, Massera y Agosti), instaurando el terrorismo de Estado como política contra los ciudadanos. El silenciamiento de la cultura, de la política, de la economía y de la sociedad en general se desplegó, como objetivo primordial de los militares golpistas, en toda la geografía del territorio.

Sostienen algunos historiadores que fue la derrota militar en la guerra de Malvinas lo que sin dudas precipitó la liberalización política, pros-

cripta hasta entonces, como consecuencia de la debilidad del gobierno represor. La rendición de las tropas argentinas aceleró la crisis política del régimen militar. El desprestigio político sumado a la crisis económica llevaron a los jefes militares a negociar con los partidos políticos una transición ordenada que les asegurara algunas garantías a cambio de la entrega del gobierno a los civiles.

El paro general convocado por la CGT el 6 de diciembre contó con una amplia adhesión de la ciudadanía. Unos días después, el 10 de diciembre, los organismos defensores de los derechos humanos realizaron una Marcha de la Resistencia, en la que reclamaron la aparición con vida de los desaparecidos. El 16 de diciembre, la Multipartidaria convocó a una jornada nacional de movilización contra la dictadura. La movilización y los disturbios provocados en aquella jornada aceleraron los tiempos políticos. En el mes de febrero de 1983, Bignone se vio obligado a establecer un cronograma electoral y fijó el 30 de octubre de 1983 como fecha para los comicios; eran los tiempos finales de una larga represión.

Desde el advenimiento de la democracia en 1983 y con ella el recupero de los Derechos Humanos, la libertad y la independencia, Argentina, bajo el gobierno de Alfonsín, comenzó a transitar un lento camino de restablecimiento de lazos y relaciones entre el estado y la sociedad civil. Sin embargo y después del informe de la CONADEP,³ que abrió el inicio del juicio a las juntas militares, esas relaciones a más de tres décadas no terminan de configurarse. 30.000 razones siguen aún sin resolución, ¿será posible reconstruir cualquier tipo de lazos sobre la base de la injusticia?, ¿Qué memoria activa y colectiva puede constituirse en me-

³ Comisión Nacional sobre la Desaparición de las Personas, fue creada por [Raúl Alfonsín](#) el [15 de diciembre](#) de [1983](#) y presidida por Ernesto Sábato. Tuvo como finalidad investigar las violaciones a los [derechos humanos](#) ocurridas entre [1976](#) y [1983](#), investigación que fue plasmada en el libro [Nunca Más](#), entregado al Presidente de la Nación el [20 de septiembre](#) de 1984 y sentó las bases para el juicio a las Juntas de la dictadura militar.

canismo de reconfiguración y participación social, política y cultural sobre la base de una herida aun abierta?

En la historia reciente/presente⁴ de nuestro país, los procesos democráticos se han debatido entre lo individual y lo colectivo. Lo contradictorio de ello es que cualquier sociedad que se crea democrática no se consolida bajo el gobierno de los intereses de unos pocos. En este sentido las presidencias de Menem fortalecieron las lógicas ideológicas del neoliberalismo: el individualismo. Y, desde allí a esta parte poco y nada se ha hecho para revertir esta situación, por lo contrario se profundizaron, los gobiernos insistieron en la necesidad de implementar reformas y, fundamentalmente, en el sentido de lograr una flexibilización laboral. De esta manera, se atacaba a una de las entidades básicas en la organización de los trabajadores: el sindicato. El primer paso para poder llevarla adelante fue a partir de establecer la negociación salarial descentralizada en las empresas, desarticulando los convenios colectivos de traba-

⁴ En una primera aproximación analítica es posible acotar la historia reciente como aquel lapso del pasado que tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico. Algunas ventajas de ese lapso del pasado (para debatirlas en torno a la historia enseñada) son: a) delimita un lapso temporal más o menos acotado; b) replantea la relación S-O, en tanto el recuerdo puede pertenecer o no a la generación a la que pertenece el historiador y c) delimita el presente histórico a un marco temporal de sentido determinado por la intersección de los espacios de experiencia de las tres generaciones (Mudrovic, 2000), pero también, y arbitrariamente, la parcela temporal que parte en los '60 e incluye continuidades/rupturas de la historia de nuestro país que se debate en el marco de dos procesos: el de "revolución y utopías" junto al que se da "entre golpe y golpe" (Bordegaray y otros:1999) y hasta nuestros días. Por lo tanto, la historia reciente/presente constituye una parcela del amplio campo de la historia y adquiere las siguientes particularidades: 1).-Implica el estudio de los problemas del hoy con una mirada histórica, 2).- trabaja sobre procesos vigentes, inacabados, 3).- en esta parcela la escritura de la Historia se realiza en simultáneo con los acontecimientos que explica (coetaneidad), 3).- recibe una fuerte incidencia de los medios masivos de comunicación, 4).-posibilita trabajar con testimonios orales y 5).- requiere una sistematización y análisis riguroso del cúmulo de información que recepta. (Aguilar, 2006; Funes, 2007).

jo sectoriales. Estas estrategias deterioraron el poder de negociación de los trabajadores y sus organizaciones sindicales. El impacto de las políticas flexibilizadoras se manifestó en el aumento de la precariedad del vínculo laboral y en el incremento de la productividad obrera, es decir en la intensificación del trabajo sin un correlativo aumento de salarios.

La puesta en marcha de las políticas neoliberales, desde el mandato de Carlos Memen, implicó la construcción de nuevas desigualdades culturales, la instauración de enormes pozos de pobreza y miseria, una desocupación creciente y las privatizaciones del patrimonio público. Varias empresas fueron abandonadas y muchos trabajadores despedidos. El Estado deja de intervenir en la economía y en las cuestiones sociales desatendiendo a los sectores pobres de la población. (Cavarozzi, 1997; Romero, 2001).

Este marco referencial nos interpela a que vivir democráticamente, como valor en una sociedad que se pretende igualitaria en el ejercicio de las libertades, en el derecho a la diferencia y en el respeto de los derechos humanos, debe apuntar a la construcción de una cultura de la participación centrada en unos valores comunes a los que, independientemente de los contextos, no debemos renunciar: la solidaridad, la responsabilidad, la atención a la diversidad, la humanización -reconocimiento del ser humano como agente-, entre otros que, en esta línea, se pudieran añadir.

La enseñanza de la historia reciente/presente desde una perspectiva centrada en la democracia.

Son innumerables las propuestas que circulan (libros de textos, revistas educativas, propuestas curriculares, material en internet, documentos oficiales -ministeriales-, etc.) y que giran en torno a la enseñanza de la democracia como contenido de alfabetización cívica, es decir, conocer el funcionamiento y organización jurídica-política del estado y sus instituciones desde sus orígenes hasta la actualidad. Claro que no es un punto menor, pero no basta con ello puesto que poco se atiende a la nece-

sidad de replantear los sentidos y significados de la misma en este contexto actual. Ello es pensar en cuál es el valor o finalidad última de la enseñanza de la democracia.

Con frecuencia se suele escuchar, en diversos medios y ámbitos, que nuestros jóvenes adolescentes poco se interesan por los problemas de la sociedad, por política, que viven en un mundo “sin valores” y que “nada les interesa”. Sin embargo, la realidad dinámica y cambiante configura acciones permanentemente en la que los adolescentes, se involucran y suelen responder a ello. El punto de partida será, entonces, atender a esas inquietudes, dialogar en y con la complejidad del presente vivido. Evidentemente esto no es posible desde una mirada unívoca, son temas problemas que bordean las fronteras disciplinares y desde esos límites tendremos que tender puentes -para realizar reflexiones y análisis críticos que desnaturalicen prácticas y visibilicen lo oculto- para construir futuros probables, posibles o deseables. En este aspecto, se deberá pensar en aquellos conceptos y/o categorías teóricas que permitan hacer inteligible la dinámica social.

Pensar en la enseñanza de este tipo de contenidos, desde las ciencias sociales, contribuirá a la formación de ciudadanos críticos, con capacidad de cambio de lo que se presenta como inevitable, como imposible de revertir. Por ello se deberá, como finalidad de la enseñanza, focalizar en aquellas relaciones que requieren del pasado, a la luz de un presente dilemático y con proyecciones a un futuro por hacer. Así vista la práctica educativa centra sus esfuerzos en la consciencia histórica para la generación de un pensamiento autónomo y que pueda dar cuenta de la complejidad de la sociedad actual.

En este marco, la historia desde una perspectiva reciente/presente, desde una mirada de los problemas del hoy con los ojos puestos en el pasado, requiere de una vigilancia epistemológica/metodológica de los procesos sociopolíticos, económicos y culturales que aportan a la educación para la ciudadanía, los contextos, cambios y continuidades, pero también las permanencias y simultaneidades.

Una propuesta conceptual para la enseñanza

Las ciencias sociales, geografía e historia comparten aspectos epistemológicos y metodológicos que posibilitarían pensar en una propuesta didáctica articulada, cuyos contenidos devengan de la lectura de alguna problemática de la dinámica social, de manera tal que resulten útiles y prácticos para la vida cotidiana de nuestros estudiantes, en tanto puedan constituirse como una herramienta no sólo de análisis y reflexión, sino también como programa de acción. Es por ello que la presente propuesta se centra en la *democracia* como contenido a enseñar y que puede sintetizar/desplegar una serie de temas, problemas o contenidos pensados para el aula de historia o ciencias sociales.

¿Por qué la democracia? En principio podríamos enumerar algunas razones que lo justifiquen -que para nada establecen un orden, sino más bien tienden a orientar-: a) porque es uno de los contenidos centrales de la enseñanza de los procesos reciente/presente de nuestra historia y genera sentidos diversos, acciones y controversias; b) porque no sólo es un contenido de enseñanza en la escuela, sino también es la forma de vida que socialmente compartimos y debe ser consolidada; c) porque es un concepto de conceptos que permite establecer vínculos y relaciones con la realidad socio-histórica; d) porque permite el debate, convoca a la reflexión y coadyuva a la participación de los estudiantes, en la toma de decisiones, su ejecución y evaluación. Claro, éstas son algunas de las razones, seguramente el profesor podrá esgrimir otras tantas, en función de las finalidades que considere pertinente para la enseñanza.

¿Desde qué perspectiva?⁵ Sin dudas coincidiremos que no alcanza con los aportes de las disciplinas de referencia, que se han abocado al

⁵ Esta ideas, que retomamos y reescribimos brevemente aquí, ya fueron trabajadas en el artículo **“Las ciencias sociales en la formación del profesorado. Aportes para una reflexión”**, de García, N – Jara, M., presentado en las II. JORNADAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA “La Educación y la Formación Docente en el nuevo contex-

estudio de cuáles son y de cómo se desarrollan los problemas que devienen de la vida en democracia; más aun si consideramos que en el contexto actual -el que para muchos teóricos está caracterizado por una crisis de los paradigmas que se debatieron el predominio en la producción del conocimiento de lo social por lo menos hasta la década de los '70- exige replantear conceptos y categorías que den cuenta de los problemas del hoy. Ello implicaría avanzar hacia un replanteo en el análisis y estudio de la sociedad a partir de la interdisciplinariedad.

En este sentido, entendemos que el paradigma de la complejidad, no como el punto de llegada que evidencia la dificultad o incapacidad de comprensión y explicación de la dinámica social, sino muy por el contrario, como el punto de partida para desandar la inmensa trama de relaciones que se manifiestan en la realidad social dinámica y cambiante en la que nos toca vivir, se constituye en una perspectiva orientadora del estudio e investigación de procesos reciente/presente que son objeto de estudio en la clase.

Desde esta perspectiva, a decir de los teóricos, no existe una sino múltiples complejidades, y ellas se evidencian en todos los campos del conocimiento. Plantean una nueva dialéctica entre el sujeto y el objeto. Pone en tensión los presupuestos de objetividad que signaron a la racionalidad científica del pasado siglo y retoma la idea de las partes y del todo en una interrelación permanente, en perspectivas de generar nuevas explicaciones y conceptos que sean significativos para su comprensión y explicación.

La complejidad supone cambios y continuidades, no-linealidad, fluctuaciones, bifurcaciones, probabilidad y extrae de ello una enorme riqueza de posibilidades y una ampliación de la racionalidad; por ello es necesario construir un lenguaje nuevo para poder interpretar esta nueva cos-

to". Organizado por el Instituto de Formación Docente N° 12 (Nivel Terciario), realizadas en Neuquén los días 15 y 16 de septiembre 2006 y publicadas en CD ISBN 987-23103-0-0.

movisión, para la construcción de una nueva racionalidad que permita leer desde otra lógica las nuevas configuraciones sociales. Así, el sentido del saber cambia. Expresa posibilidades y no certidumbres.

El diálogo de saberes desde el esfuerzo indagatorio convergente de un objeto definido más allá de lo disciplinar haría posible el desarrollo de una racionalidad que permita comprender que el mundo no es un conjunto de objetos, sino una realidad de interacciones de redes complejas y en devenir. Entonces, la complejidad como cosmovisión y como forma de pensamiento debería basarse en la generación de dispositivos pedagógicos que enfatizen el enfoque relacional y la coproducción conjunta sujeto-objeto.

La perspectiva de la indeterminación en el marco del paradigma de la complejidad se constituye en el direccionador de nuestra propuesta y por lo tanto, la formación para la ciudadanía, en la vida democrática, se concibe en este marco.

¿Desde dónde partimos? La propuesta supone el abordaje desde la representación social y para ello tomaremos algunos fragmentos del análisis que hacen Santisteban y Pagés (2007) y que describe los aspectos claves del concepto. Dicen los autores “El concepto de representación está relacionado con las teorías de Moscovici (1979, 1993) y Jodelet (1991, 1993). Para Moscovici el concepto de representación social es diferente del de “representación colectiva” elaborado por Durkheim, ya que el primero tiene un carácter más dinámico como representación social única. Para este psicólogo social, las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en las interacciones sociales y, al mismo tiempo, evolucionan (Moscovici, 1981, 1984). Define las representaciones sociales como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el transcurso de las comunicaciones interpersonales. Jodelet (1991) considera que la noción de representación interrelaciona la perspectiva psicológica y la social, y afirma que el conocimiento se

fundamenta a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos de la sociedad.

En nuestra sociedad, las representaciones sociales hacen la función de sistema de creencias de las sociedades tradicionales. Son como una “*versión contemporánea del sentido común*” (Moscovici, 1981). Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son tan sólo formas de adquisición del conocimiento, sino que tienen la capacidad de dar sentido a la realidad social. Su finalidad es la de transformar algo que es desconocido en algo familiar” (Santisteban, 2007).

¿Por qué partir de las representaciones sociales para el abordaje de la democracia? Sin dudas, el desafío está puesto en todas y cada una de las acciones que los estudiantes realizan en su cotidianidad y remiten a ciertas prácticas propias de la vida en democracia. Hacer conscientes aquellas prácticas, la toma de decisiones, los intereses que lo movilizan, el posicionamiento frente a situaciones que devienen del entorno, las relaciones interpersonales, la autoridad, el poder, los derechos y deberes, entre otras, ponen en evidencia cosmovisiones de mundo y permiten aprehender la realidad social y convertirla en acciones pensadas y fundadas, como así también un cambio de actitud y valoración de su comunidad. Esta forma de reconocer los procesos de construcción del pensamiento de lo social en los adolescentes, contribuirá, por un lado, a desentrañar concepciones y representaciones (naturalizadas) que tienen de la realidad social y, por otro, a la significación de los problemas, sus orígenes y sus manifestaciones y, por ende, actuar en consecuencia para un futuro diferente, del que es una “pieza” fundamental.

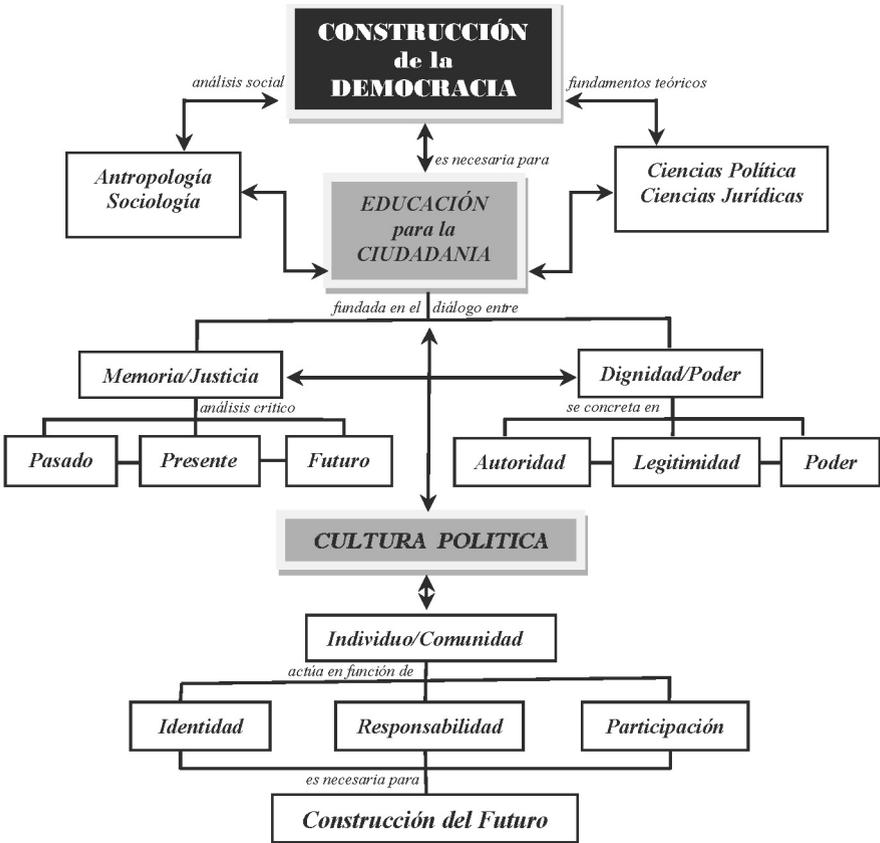
¿Qué supuestos teóricos son los de referencia? Para la presente propuesta partimos de considerar algunos supuestos teóricos que le dan sustento a la vez que la ubican en el contexto de las ciencias sociales. En este sentido, consideramos que cualquier teoría social que se proponga el mejoramiento humano, que tenga una concepción del hombre, como hacedor de su devenir histórico, es útil en tanto nos permita vi-

sualizar marchas y contramarchas de la sociedad en la que vivimos. El análisis de este planteamiento dará cuenta que en el proceso de las relaciones sociales existe la necesidad de ciertas conductas individuales conformadas a partir de intereses y motivaciones que dirigen el comportamiento sobre la base de unos principios de valores sociales.⁶

Por ello, creemos que educar en el campo del conocimiento de lo social, independientemente de la disciplina que se parta, tiene como valor transversal o finalidad última, formar para la ciudadanía; ello es contribuir al desarrollo de unas competencias -socioafectivas y cognitivas- para captar, percibir o hacer visibles las multiplicidad de problemas sociales, incorporándonos a su solución con responsabilidad y conciencia de deberes y derechos. Un problema sin duda que se presenta como desafío, es pensar qué es lo social, de qué comunidad somos parte, qué comunidad nos representa.

La siguiente estructura conceptual nos muestra unos conceptos importantes para el desarrollo de una propuesta de enseñanza y sobre los que trabajaremos en el presente proyecto.

⁶ Compartimos la idea que los valores son principios éticos (no dogmas indiscutibles e inamovibles, moralizantes o adoctrinadores) que se emplean para juzgar las conductas. Los valores se transforman en actitudes a partir de nuestras opiniones y nuestros comportamientos concretos, en las diferentes situaciones de la vida cotidiana o ante los problemas sociales que se nos plantean. Poseen un carácter histórico, son inherente al conocimiento de lo social e imprescindible para proyectarnos en el futuro. (Santesteban, 2007)



La democracia, como anticipáramos, es un concepto de conceptos. El profesor podrá poner énfasis en cualquiera de los aquí propuestos para iniciar sus clases didácticas. La entrada a la propuesta podrá ser alguno o algunos de ellos. Aquí ofrecemos la parcela conceptual que en la red siguiente se desarrolla.

En función de los espacios curriculares y la denominación de las asignaturas en nuestro país, haremos una especie de “indistinción” conceptual

entre Educación Cívica⁷ y Educación para la Ciudadanía, aunque no desconocemos la existencia de una prolífera literatura sobre este tema - que expondremos brevemente más adelante-, como así también experiencias que se están llevando a cabo en países como Chile, Colombia, Brasil, España, Francia, Inglaterra, Italia y Finlandia entre otros tantos.

Igualmente importante es señalar que las perspectivas tomadas (antropología, sociología, ciencias políticas y ciencias jurídicas) son algunas de las posibilidades analíticas para el objeto que se pretende estudiar. El énfasis en la democracia como forma de vida o de gobierno es una decisión del profesorado, aunque necesariamente se encuentran en algún punto. Veamos algunas aproximaciones conceptuales.⁸

Educación Cívica: es la asignatura escolar encargada de la formación de la persona y la orientación de su práctica a partir de los deberes y derechos que posee en una comunidad histórica concreta, fundada en un sistema legal y de valores, lo que actúa como regulador de la convivencia.

Existen tres principios que en su condición de invariantes del comportamiento humano actúan como integradoras del sistema de valores que caracterizan a la formación de la persona: la identidad, la responsabilidad y la participación.

⁷ En nuestro país ha tenido diferentes denominaciones (Educación Moral y Cívica, Instrucción Cívica, Educación Moral y Ética, Formación Cívica o recientemente Formación Ética y Ciudadana) según los proyectos políticos de la época. Por este motivo la entendemos como una asignatura escolar, que no tiene un estatus epistemológico propio, sino más bien permite abordar algún problema de la realidad desde perspectivas diferentes.

⁸ Ideas tomadas y reformuladas a partir del: Curso de Educación Cívica y Formación ciudadana, dictado por las licenciadas Jimenez Ulloa Hilda y Hernández Regla Silvia, en el Congreso Pedagogía '99, en el marco de la cátedra UNESCO (tendencias de la educación), En La Habana, Cuba. 1999

<p>Identidad: designa a un conjunto de fenómenos que se manifiesta en la sociedad como un proceso complejo. Surge como valor universal humano que se objetiva en la realidad de los pueblos por lo que aparece como elemento significativo para el individuo desde que surgió la humanidad y las primeras formas de comunidad humana.</p> <p>El psiquiatra Pellegrino, señala que “la identidad es una estructura de sostén del sí mismo que sustenta el proceso de conformación del individuo, de su familia, de su etnia, de su nación”.</p> <p>Por su parte Gilberto Giménez, sociólogo mexicano, define la identidad social como: “la organización por</p>	<p>Responsabilidad: actúa como reguladora en las relaciones de los sujetos con los objetos de su actividad social y con los sujetos con los que interactúa. Sin embargo la expresión legal de esta significación se refleja en la conciencia de deberes y derechos que contrae el individuo en las comunidades e instituciones a las que pertenece; por lo que la responsabilidad se define como la actitud que se asume ante la labor realizada y por la cual se da cuenta, se responde.</p> <p>Al asumir una actitud responsable el individuo representa idealmente su conducta a seguir, a partir de las necesidades que le mueven a la acción, su concientización en</p>	<p>Participación: este tercer principio permite conjugar el fundamento de la identidad y la responsabilidad en tanto demuestra cómo en determinadas condiciones y situaciones el individuo puede ser un miembro activo en la sociedad de la cual forma parte.</p> <p>Algunos posibles grados de participación pueden ser⁹:</p> <p>informativo: los sujetos son informados de las decisiones (casi siempre ya tomadas) y muchas veces se les insta a colaborar en su ejecución.</p> <p>consultivo: los sujetos son consultados previamente a la adopción de la decisión para que expresen sus intereses y</p>
---	---	--

⁹ Estos grados de participación, fueron contruidos por *María Isabel Domínguez y Sheryl L. Lutjens*, en el marco de un trabajo de investigación sobre la participación de estudiantes en escuelas cubanas y que fuera presentado en la Conferencia Anual de Comparative International Education Society (CIES), Orlando, Florida, USA, Marzo, 6 - 9, 2002.

<p>parte del sujeto de la representación que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece”.</p>	<p>forma de intereses, la precisión de objetivos y la búsqueda de las condiciones y los medios que favorezcan dicha acción.</p>	<p>opiniones, los que son considerados por los decisores.</p>
<p>Estas definiciones apuntan a tres elementos fundamentales: <i>conciencia de sí mismos</i> (¿quién soy?), <i>conciencia de pertenencia a determinado grupo</i> (¿de dónde soy?) y <i>representación</i> que nos permite ser miembros de un grupo social que comparte historia y territorio (¿qué nos une, qué nos diferencia?).</p>	<p>Este principio implica el reconocimiento de la posición del individuo en la sociedad, contribuyendo a la elaboración de proyectos personales, en correspondencia con los proyectos comunes a nivel de las diferentes comunidades a las que pertenece el individuo.</p>	<p>toma de decisión: los sujetos tienen acceso a la información, identifican sus intereses, seleccionan las alternativas más adecuadas y los métodos para ejecutarla.</p>
<p>La construcción de la identidad como valor en el proceso de la formación de la persona constituye una premisa para el desarrollo de orientaciones valorativas vinculadas a la responsabilidad social, la cual constituye el segundo componente de esta propuesta.</p>	<p>La capacidad de auto-perfeccionamiento actúa como elemento esencial de la conducta y la actividad a partir de la dialéctica: ¿dónde estoy, y hacia dónde voy?, como proyección de los fines a alcanzar y los proyectos que lo motivan.</p>	<p>ejecutivo: los sujetos participan en la ejecución de las decisiones, pero pueden haber tomado parte en su adopción o no.</p>
		<p>evaluativo y de control: los sujetos participan en la evaluación y ajuste de las decisiones tomadas, en cuya adopción también pueden haber tomado parte o no, aunque lo más común es que no participan en este nivel cuando no lo hicieron en aquél.</p>

Estos tres principios, clásicos en su conceptualización, pero vigentes si los abordamos desde la perspectiva sugerida, creemos le dan una direccionalidad al proceso de formación del individuo, que se desarrolla en la

escuela y en la sociedad. En cada uno de ellos, se manifiesta el sistema de valores que regula la convivencia y la actuación de forma consciente.

La Educación para la Ciudadanía, pensada desde la interdisciplinariedad, pretende aportar a la resignificación y a la acción participativa en y para la comunidad, a partir de la asimilación de competencias cognoscitivas, valorativas, afectivas y prácticas que permitan actuar en una sociedad que es histórica, participando activa y responsablemente de los procesos de cambios de esa sociedad de la que es parte.

Sobre la base de los conceptos anteriores, avanzamos en la siguiente estructura conceptual y las nuevas aportaciones para su comprensión y abordaje. Considerando las siguientes finalidades:

1. Aportar desde la Educación Cívica un conjunto de elementos teórico-conceptuales-prácticos para el análisis de la realidad social de la comunidad en la que vive, para poder establecer relaciones y valoraciones en el contexto de los procesos históricos recientes/presentes.
2. Lograr una actitud crítica y reflexiva frente a las diferentes problemáticas que se estudien, que le permita tomar partido para la resolución de los conflictos
3. Hacer que el estudiantado se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje, actúe con conocimiento de causa y pueda involucrarse en la construcción de una cultura participativa.
4. Crear espacios de intercambio para reconocer al Otro y valorar sus opiniones y aportes.
5. Aprender a trabajar en equipo y a participar participando, en lo que se manifieste su creatividad e imaginación.

- *la protección de los derechos de cualquier minoría frente a la mayoría, para evitar que una voluntad mayoritaria acabe -política o físicamente- con los que no forman parte de ella y para permitir que la minoría de hoy pueda convertirse en la mayoría de mañana (Bentham, J. Mill).*
- *la selección de los gobernantes mediante decisión popular, en un proceso de competencia abierta entre pluralidad de contendientes: en otras palabras, una selección basada en elecciones periódicas y competitivas (Schumpeter, Dahl).*

Una segunda categorización, calificada como sustantiva o material, toma como referencia los objetivos políticos: el sistema será tanto más democrático, cuanto más disminuyan las desigualdades económicas y sociales existentes entre los miembros de la comunidad. Las siguientes definiciones se inscribirían en esta concepción.

- *la intervención popular en las decisiones socioeconómicas -y no solo políticas-, con el objeto de promover el pleno desarrollo de las capacidades individuales y garantizar la progresiva igualdad de condiciones entre ciudadanos (Marx, Macpherson).*
- *la capacidad de los ciudadanos para influir directamente sobre el contenido de las decisiones políticas, de tal manera que exista correspondencia entre las acciones del gobierno y las aspiraciones de quienes resultan afectados por las mismas (Barber).*

Victoria Camps (1999) al referirse al vocablo, en Miserias de la Democracia, hace las siguientes afirmaciones:

- *La democracia no es una doctrina: es un procedimiento para tomar decisiones justas sobre lo que debe ser hecho o evitado en el seno de una comunidad.*
- *El sistema democrático no predetermina resultados buenos, pero los hace más probables o, por lo menos, hace más excusables los resultados mediocres o malos.*

- *La democracia es un mecanismo formal sin otro contenido que el respeto mutuo debido entre las personas, la adhesión de principio a la idea de que, en cuanto humano, todos somos iguales y libres.*
- *Cabe decir que el único fin de la democracia es convertir esos principios -la igualdad y la libertad-, que son al mismo tiempo las condiciones de su buen funcionamiento, en realidades cada vez más logradas.*
- *La democracia es frágil. Hay que cuidar de ella para que no se haga pedruzos. Extremo este complejo en una cultura de la comodidad y el bienestar.*

Por otro lado y ya centrándonos en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, Santisteban y Pagés (2007), en referencia al marco teórico para el desarrollo conceptual de Educación para la Ciudadanía, de la enseñanza para la democracia, plantean la idea de democracia como realidad inacabada, como una manera de vivir en todos los ámbitos de la cotidianidad y toman -de otros autores- las siguientes conceptualizaciones:

- *La democracia no es un estatus en el que pueda un pueblo cómodamente instalarse. Es una conquista ético-política de cada día, que sólo a través de una autocrítica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión. Es, como decía Kant de la moral en general, una “tarea infinita”, en la que si no se progresa, se retrocede, pues incluso lo ya ganado ha de re-conquistarse cada día. ARANGUREN, J. L. (1963: 155) Ética y política. Guadarrama. Madrid.*
- *Se puede oponer a esta constatación (democracia indirecta) que la democracia como es (en realidad) no es democracia como debería ser, y que la democracia es, ante todo y por encima de todo, un ideal. En gran medida esto es la democracia como autogobierno, como gobierno del pueblo en primera persona sobre si mismo. Así es la democracia igualitaria, es decir, reducida a un ideal generalizado de progresiva mayor igualdad. Un elemento ideal o normativo es ciertamente constitutivo de la democracia: sin tensión ideal una democracia no nace, y, una vez nacida, rápidamente se distiende. Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contracorriente, contra las*

leyes de inercia que gobiernan a los agregados humanos. Las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, se derrumban por sí solas; las democracias son difíciles, deben ser promovidas y “creídas”. SARTORI, G. (1992:289. Elementos de teoría política, Alianza. Madrid.

Sobre el concepto de Cultura política...

Entre otros, los siguientes son conceptos sugeridos por Pagés, J; Santisteban, A., para pensar en la construcción de un modelo conceptual orientador para la selección y organización de contenidos para la Educación de la Ciudadanía: 1. Pluralidad, 2. Ciudadanía, 3. Sistema político, 4. Cultura política y 5. Cultura cívica.

De acuerdo a nuestra estructura conceptual y perspectiva orientadora de la propuesta, tomaremos como articulador el de “Cultura política” en tanto que presupone una construcción de identidad, responsabilidad y participación en la vida democrática. “La educación política es educación para la democracia. Es un conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social. La educación política no puede quedar limitada a la enseñanza de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Aunque estos aspectos son muy importantes, no podemos ignorar la trascendencia del aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestras vidas” (Santisteban; 2004:377)

Dicen los autores, “la cultura política incluye el proceso de socialización y la configuración de las ideologías. Su construcción se basa, en primer lugar, en la representación social del cambio político. Por otro lado, tiene en cuenta la influencia de la opinión pública y las capacidades para tomar decisiones sobre cuestiones de políticas públicas que nos afectan. En último término, se define por las capacidades para la participación política” (SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J., 2007) Esta caracterización la desagregan en los siguientes conceptos:

- a) La “socialización política” tiene lugar en la familia, en la escuela y a través de los medios de comunicación, y define unos valores que se relacionan con conceptos como gobernación y gobernabilidad, en el sentido de aceptación del juego democrático y de capacidad del estado para gobernar, con el cambio y la acción política.
- b) Las “ideologías” son la referencia de la socialización política y se concretan en maneras distintas de entender la convivencia y la organización social, la económica, etc. Distinguimos así el socialismo, el nacionalismo, el liberalismo, el conservadurismo o el fascismo, que se explican desde una perspectiva histórica. Las ideologías influyen también sobre los valores democráticos y sobre la representación del cambio y la acción política.
- c) La representación del “cambio político” es un aspecto fundamental de la cultura política, ya que las ideas sobre cómo podemos cambiar la realidad son esenciales para nuestra participación política. El cambio político se concreta en conceptos como transición, reforma, o modernización, pero también en otros conceptos como utopía o revolución.
- d) La “opinión pública” tiene una gran influencia en la construcción de una cultura política. La opinión pública llega a través de los medios de comunicación y se ve mediatizada o contrastada en la actualidad por la globalización de la información. La opinión pública se interesa por las políticas públicas (educación, cultura, sanidad, trabajo, vivienda, medioambiente) a partir de una determinada representación del estado de bienestar y de la relación entre público/privado.
- e) La cultura política se dirige, en definitiva, hacia la “acción política”, el “asociacionismo” y la configuración de “movimientos sociales”, que definen las reivindicaciones, a partir de las ideas sobre las clases sociales, los grupos de interés o del corporativismo.

Algunas consideraciones finales...

En este marco teórico-conceptual, desarrollado desde una perspectiva de la complejidad, se entrecruzan un conjunto de situaciones que bien podrían inscribirse en un contexto general de los procesos recientes/presentes de nuestra historia.

Seguramente, y esa es la idea, el profesor/a de ciencias sociales, historia o geografía podrá establecer, decidir y organizar sus clases didácticas a partir de los mejores recursos disponibles (fuentes documentales, cine, imágenes, textos, juegos de simulación, testimonios, encuestas, entrevistas, situaciones problemáticas, entre otras).

El abordaje de un concepto de conceptos, como el aquí desarrollado, se constituye como coordinada para la enseñanza. Evidentemente ello no invade las parcelas disciplinares, muy por el contrario, las articula y fortalece.

En relación al valor de la educación en contextos actuales, María Teresa Sirvent (2007) se refiere a la formación de una ciudadanía crítica a partir del trabajo del docente, considerando los siguientes aspectos:

- *la des-construcción de las frases cotidianas, de los conceptos, de los enunciados que enmascaran un análisis estructural de la realidad y nos convencen de la inevitabilidad de las decisiones actuales. Una des-construcción que revele los mecanismos de poder y la génesis de nuestros conceptos.*
- *el enriquecimiento y el estímulo a nuestra capacidad de problematizar la realidad enfrentando el miedo que nos produce una posibilidad de construir un pensamiento rebelde y sub-vertido o el temor a no aceptar una realidad como dada.*
- *una problematización que nos oriente a un análisis de causas y consecuencias, a la identificación de contradicciones y a la acción colectiva y organizada.*

- *una problematización que oriente la puesta en acto de un trípode: problematizar, construir conocimiento y organizarse para la acción colectiva.*

Estas tareas implican en el acto educativo: privilegiar la emergencia de preguntas en el grupo por sobre la enunciación de certezas; reconstruir nuestra memoria colectiva fragmentada para comprender el “aquí y ahora” cotidiano a través del develar los mecanismos de poder del “afuera” y del “adentro” de las instituciones sociales que han debilitado y debilitan la capacidad de organización colectiva¹⁰.

Finalmente. Esencializar la democracia como si existiera un modelo, nos llevaría a pensarla como experiencia fracasada o una utopía traicionada. Muy por el contrario, es una construcción permanente e histórica. La democracia contiene la idea de indeterminación, por lo tanto, no cabe la posibilidad de que puedan definirse valores absoluto sino, por el contrario, aquellos que sirvan para generar prácticas humanizantes, que permitan la definición y construcción permanente de lo que cada sociedad considere vivir democráticamente en tanto humanización del hombre y la mujer. La democracia no sólo tiene historia sino que es parte de la historia. Vivir democráticamente implica pensar la vida social como un permanente laboratorio. La democracia se forma a partir de las tensiones e incertidumbres que subyacen consistentemente a la siempre constitución problemática de la institución de una “comunidad” o una polis de hombres y mujeres libres.

¹⁰ SIRVENT, María Teresa: EL VALOR DE EDUCAR EN LA SOCIEDAD ACTUAL Y EL “TALÓN DE AQUILES” DEL PENSAMIENTO ÚNICO. Publicado en Revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe Uruguay Año V Nro. 10 Noviembre 2001 Este artículo retoma algunas de las ideas expresadas por la autora en La función política y social de la educación. Los valores frente al neoliberalismo. Revista Voces Año IV – Nro. 7 – Agosto 2000 Pags. 42 –50. Una primera versión del mismo se presentó en las IX Jornadas Internacionales de Educación El significado de aprender – El sentido de enseñar Feria Internacional del Libro Buenos Aires Abril 2001 y en ADEMYS (Asociación Docentes de Enseñanza Media y Superior) Octubre de 2001.

Referencia Bibliográfica:

BAUMAN, Z. (2007). Los retos de la Educación en la Modernidad líquida. Ed. Gedisa, Barcelona.

BAUMAN, Z. (2007). Tiempos líquidos. Ed. Ensayo tusQuets, Barcelona.

BENEJAM, P. – PAGES, J. (2007). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la escuela secundaria. Ed. Horsori, Barcelona. 6^o edición.

CAMPS, V. (1999). Paradojas del Individualismo. Ed. Crítica, Barcelona.

CAVAROZZI, M. (1997). Autoritarismo y Democracia. La transición del estado a la sociedad de Mercado en Argentina (1955-1996). Ed. Ariel, Bs. As.

FUNES, A. (comp.) (2004) *La historia dice presente en el aula*. Neuquén, EDUCO.

MONTOUSSÉ, M. – RENOUEAU, G. (2001). Cien fichas para aprender Sociología. Ed. Vicens Vives, Barcelona.

MUDROVIC, M (2000). “*Algunas consideraciones epistemológicas para una historia del presente*” en Hispania Nova Revista de Historia Contemporánea. Editores J Aróstegui y A Martínez de Velasco.

PAGÈS, J. (1999). *Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente*. Novedades Educativas 100.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *El Currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI*. Que contenidos y para qué Universidad de La Rioja, España, Díada Editora.

- PAGÈS, J.** (2003) Ciudadanía y enseñanza de la historia. En *Reseñas de la historia enseñada*. Apehun, N°1. Universitas Córdoba.
- ROMERO, L. A.** (2001). Breve Historia Contemporánea de la Argentina, Ed. Fondo de Cultura Económica (2° edición), Bs. As.
- ROMERO, L. A.** (2002): “La historia y el presente” En Rev. *Novedades Educativas* N° 125, Buenos Aires
- ROSSI, P.** (2003) *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- SANTISTEBAN FERNANDEZ, A** (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M.I; PEREZ y PEREZ, D. Formación de la Ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. Alicante, pág. 377-288
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.** (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Ávila, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de Larrera, E. /Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización/. 353-367. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.** (2007) (coord.). /Educación para la ciudadanía/. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.
- SOTOLONGO CODINA, P. L. y DELGADO DIAZ, C. J.** (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Ed. CLACSO, Bs. As.
- TOURAINÉ, A.** (1995). ¿Qué es la Democracia?. Ed. Fondo de Cultura Económico, Bs. As.

Reseñas

VALLÉS, J. M. (2007). Ciencia política. Una introducción. Ed. Ariel, Barcelona. 6º edición.

Análisis de las nuevas representaciones de las identidades culturales del espacio latinoamericano enseñado

*Lisandro David Hormaeche**

Universidad Nacional de la Pampa

Resumen:

Analizar los procesos culturales y las representaciones identitarias en el espacio latinoamericano implica un compromiso y desafío importante para quienes debemos enseñar la historia de América Latina. En este sentido, es necesario posicionarse ideológicamente en el devenir histórico de los procesos y desarrollar estrategias que puedan mostrar el abanico de perspectivas y miradas de las problemáticas actuales, permitiendo la construcción de conocimientos desde y hacia el contexto actual. Este trabajo refleja un análisis de las principales problemáticas culturales que marcan el espacio latinoamericano actual enseñado.

1. El análisis del espacio latinoamericano

Los profundos cambios en los cuales está inmersa América Latina provocan en los investigadores la dura tarea de mirar estos procesos con detenimiento, complejidad y profundidad de análisis. Los avatares económicos conllevan fuertes transformaciones discursivas, políticas y sociales que inciden directamente en las representaciones de las identidades culturales. Éstas son parte de una construcción social, un producto de la actividad ideológica humana, no neutra, que responde a cir-

* Instituto de Historia Americana – Universidad Nacional de La Pampa / Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC

cunstances teóricas, sociales, políticas, económicas e históricas; a concepciones antropológicas, a una cosmovisión y una ideología.

El objetivo de este trabajo es analizar de forma general las características de las representaciones identitarias culturales del espacio Latinoamericano enseñando (o a enseñar), y su relación con los discursos, la política y la incidencia de la tecnología por medio del proceso de globalización y mundialización.

En cuanto a lo metodológico, se orientará el análisis a partir de un enfoque interpretativo, para el cual lo importante es “entender [...] la motivación y las razones [...] y la significación” (Klimovsky, 1998:21); intentando mantener una mirada interdisciplinaria, atendiendo a los múltiples aspectos de una realidad compleja. En un intento de comprender -como dice Vizer (2006:18)- “cómo ‘vivencian’ sus vidas y su realidad y cómo construyen (y construimos) sentidos y valores a partir de la propia existencia y de la experiencia de vida [...] cómo interpretan (‘ellos y nosotros’) y cómo se crea o se vacía de sentido y de valores a la propia ‘realidad’ y a los modos de ‘ser en el mundo’”.

Vizer (2006:18) parte de la necesidad de “reflexionar más metódicamente sobre esas realidades vividas, a las que la fenomenología de Husserl y el pensamiento social alemán denominaron *Lebenswelt* o ‘mundo de la vida’”. El interpretativista debe tener “una actitud relativa a la captación del significado de la acción”; esta posición “apunta a captar y explicitar las motivaciones y razones que están presentes detrás de la acción humana en distintas sociedades y momentos históricos, además de las significaciones peculiares que revelan tales acciones” (Klimovsky, 1988:22).

El supuesto básico de este paradigma se basa en la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, de “los modos y los procesos por medio de los cuales las sociedades ‘viven su mundo de la vida’” (Vizer 2006: 20 y 28), analizando éste a través de la “comprensión de las estructuras significativas [...] por medio de la participación en ella a fin

de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (Vasilachis de Gialdín 2003:81) y explorando la manera en que “se generan y circulan creencias, sentidos y valores”(Vizer 2006:29). Este enfoque parte de la idea de que “no existe hombre alguno que viva la ‘realidad de los hechos en bruto’ [...] Los hombres y las sociedades viven y construyen sus realidades mediatizadas por las creencias, los imaginarios instituidos por la cultura, el lenguaje, la observación, la subjetividad y la propia acción sobre lo real”(Vizer 2006:18).

Para Ruth Sautu, “captar la motivación es entender por qué los agentes actúan como lo hacen (sea por temor, ambición o simpatía)” (1999: 21). Lo importante es la ‘significación’ de los hechos dado que “la conducta humana tiene carácter de *signo*, y, por lo tanto, no es simplemente un fenómeno biológico. El hombre actúa y se comporta de una cierta manera porque ha incorporado un código -el código de las relaciones sociales- que establece jerarquías, dependencias, vínculos” (1999: 21). Una de las diferencias entre la perspectiva de análisis del mundo social y la del mundo natural es, que si en el primero se analizan motivos de la acción social, en el segundo se estudian sus causas; siendo -para Vizer (2006 : 26)- el objetivo ético de las ciencias sociales “des-reificar y des-cosificar críticamente las propias realidades -históricas- construidas por los hombres”.

2. La redefinición de las identidades y lugares en el siglo XXI.

Reflexionar sobre cuestiones tan profundas como el proceso de identificación de un pueblo imposibilitan quitar de nuestro análisis conceptos como cultura, nación, etnia, política o género. Sin embargo, es real que estos conceptos son el referente al cual hacen alusión los individuos a la hora de construir simbólicamente su identidad (ya sea individual o grupal). Este proceso de construcción de la identidad ha sido marcado, en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI por la reestructu-

ración del capitalismo¹ y la mercantilización de la cultura. Es decir, asistimos a la concepción de la cultura como ámbito de inversión del capital que asegura una rápida circulación (entretenimientos, turismo, especulación inmobiliaria, etc.). Sumado a esto, es real también que hay un cambio en la relación lugar-capital: es decir que estamos en presencia de una serie de re-configuraciones territoriales y fronterizas que inciden en la identidad de los lugares y en la construcción del otro. La geografía identitaria² que se construye versa sobre dos situaciones: una elite cosmopolita y una identidad migrante. Por otra parte, el contexto actual profundiza en determinados espacios “un proceso gradual de desterritorialización, que rompe la relación tradicional de las sociedades con el espacio territorial, tanto por la producción de bienes materiales (industriales) como simbólicos (culturales)” (Kriger 2007: 7).

Cuando hablamos de construcción de identidad, estamos también afirmando que es fruto de un momento histórico y espacio geográfico de-

¹ Entendiendo este concepto como el “sistema económico caracterizado por la propiedad privada de los medios de producción y por la existencia de un mercado donde se compran y venden mercancías y fuerza de trabajo. Está basado en la iniciativa y la empresa privadas, cuyo objetivo es obtener ganancias. Esto genera un conjunto de conductas individuales y colectivas referentes a la producción, distribución y consumo de bienes que culminan en la formación del sistema político liberal, con el que históricamente coexisten”. Kreimer y Tello 2003 : 25. Ante esta situación es real que el capitalismo ha transformado y desarrollado distintas etapas (como el imperialismo), aunque mantiene sus “intereses” originales.

² Espacios abiertos a las personas sin considerar su nacionalidad, raza o género. Posee una hipermovilidad pues no está arraigada a ningún lugar en particular, donde la fidelidad no es a la nación, sino a la clase de inversores. Sobre este tema puede leerse en Beck, Ulrich *Poder y contrapoder en la era global*, Paidós, Barcelona, 2005; donde el autor propone (en rasgos generales) que para preservar la democracia y los derechos humanos la fórmula populista de derechos de “retorno del Estado nación” es inútil, más bien afirma que debe haber una transformación del Estado con una mirada cosmopolita que le permita transnacionalizarse e igualar la movilidad del capital y redefinir y organizar sus posiciones de poder, cuestión solo posible si el Estado atraviesa un proceso de simbiosis con la sociedad civil global.

terminado. Malouff (1999: 15) afirma que “los sujetos presentan múltiples identidades (pertenencias), y en ciertos períodos históricos algunas son acentuadas en detrimento de otras”, por lo tanto estamos ante connotaciones diferenciales de aspectos identitarios según el contexto espacial y temporal. Raquel Gurevich (2007: 3) afirma que “Los paisajes en la actualidad, tanto urbanos como rurales, se hallan transfigurados por las fuerzas de la economía, la cultura y la política. Combinan rasgos étnicos, culturales e ideológicos de las comunidades de origen con los propios de otros grupos sociales y económicos”.

Ante esto, es importante reflexionar acerca del uso que hacemos de la historia y la cultura popular en función de los nuevos actores, los nuevos espacios y los nuevos desafíos frente a los que se encuentra nuestra sociedad. El proceso de globalización ha desarrollado una dura cubierta de uniformidad aparente donde los espacios para la diversidad (característica de nuestra nación), son cada vez más pequeños y tienden, en un corto plazo, a desaparecer. Sería importante entonces establecer un criterio de reflexión acerca de los procesos que son casi cotidianos para nosotros pero que tienden a desdibujarse a través de la historia y que, contrapuestos a la cultura popular, tienen una gran influencia en la construcción de la identidad.

3. El contexto de globalización y mundialización en América Latina.

Como señala Wallerstein (1996), la modernización de los ‘90 que se definió en clave organizacional, consistió -en realidad- en un paquete organizativo que fundamentaba técnicamente el nuevo rol del Estado. El principio rector y orientador del nuevo paquete fue la descentralización de los sistemas de gestión y la búsqueda de una articulación entre los productos de la gestión y las demandas de la sociedad. A partir de este principio rector, muchos de los países de la región iniciaron procesos de descentralización en la administración pública consistentes -en general- en derivar a niveles más bajos del Estado la administración y gestión de servicios públicos.

Si entendemos que la globalización es un sistema económico de alcance mundial, caracterizado por el predominio del comercio libre, el intercambio de bienes y servicios intensos entre diferentes países³, gran dependencia y una libertad plena de los movimientos de capital que, apoyada en los avances de la informática y las comunicaciones, posibilita su influencia financiera en todo el planeta, podría decirse que vivimos en un mundo globalizado. Este proceso, iniciado en las últimas décadas del siglo XX, fue producto del desborde de los espacios económicos que representan los Estados, por parte del capitalismo. La movilidad absoluta de los fondos convirtió al mundo en un centro financiero único, con masas enormes de capitales que se desplazan y especulan sin registrar fronteras. Uno de sus rasgos más destacados es el relevante papel que adquirieron las corporaciones multinacionales, quienes poseen resortes fundamentales para controlarlos (la investigación y tecnología), constituyendo la base de la estructura de la economía mundial y concentrando gran parte del poder real que riges los destinos del “universo”⁴.

Coincidimos con Miriam Kriger (2007) cuando afirma que el concepto de globalización genera en el interior de las ciencias sociales un debate intenso, y es percibido mayormente como “un objeto inasible e inmane-

³ En este juego de oferta y demanda de bienes y servicios, de mercados y de operaciones económicas, los Estados Unidos, la Unión Europea y Japón irían a la cabeza como centros de dichas actividades.

⁴ “En el mundo existen más de 35000 empresas multinacionales, con una participación en el comercio mundial total del 70%. Más del 40% de las transacciones internacionales de mercancías y servicios se realiza entre multinacionales o entre las casas matrices de éstas y sus filiales, y controlan el 75% de las inversiones mundiales. Entre ellas, a su vez, se da un extraordinario grado de concentración, cada vez más acentuado. Los cien grupos industriales mayores del mundo (no de servicios ni financieros) ocupan a unas 14 millones de personas. Poseen una gran influencia en las relaciones económicas y políticas internacionales, y en algunos Estados acaparan un poder casi definitivo, al punto de dirigir la política económica e imponer a los gobiernos sus decisiones.” (Kreimer y Tello 2003 : 92).

jable”⁵, entre cuyos rasgos se destacan los profundos antagonismos entre los procesos que la caracterizan: homogenización/ reafirmación de las diferencias, integración/ exclusión, uniformización/ diversificación, interdependencia/ intensificación de la dependencia de la periferia, etc.

Este proceso de globalización ha hecho su entrada en América Latina, donde, frente a las “debilidades de las democracias” que en teoría “justificaron el advenimiento de gobiernos de facto”, se aprobaron medidas que impulsaron la aplicación de las recetas neoliberales:

“El combate a la inflación fue la piedra angular de la construcción del modelo hegemónico neoliberal. Los diagnósticos que llevaron a las políticas de desregulación fueron los que atacaron a la inflación como la fuente de los problemas que condujeron a la estagnación económica, al deterioro de los servicios sociales y de la infraestructura del Estado, al empobrecimiento generalizado de la población. Los argumentos del “impuesto inflacionario” y del ataque al accionar del Estado, cuyo déficit sería la fuente de la inflación, gozaron de gran aceptación y demostraron, en el momento de su aplicación, su eficacia inmediata.” (Sader 2004:101)

El desarrollo del mercado mundial tiene consecuencias importantísimas para las culturas, identidades y modos de vida locales. La globalización de la economía está acompañada por una ola de transformación cultural denominada por los autores como "globalización cultural"⁶. Desde esta visión se sugiere que está abierta la posibilidad de una armonización progresiva de las distintas comunidades mundiales a partir de su articulación en sistemas de información y comunicación electrónica. Sin em-

⁵ Garcia Canclini 1999

⁶ De esta forma, para algunos autores estamos asistiendo a la conformación de la *aldea global*. Esta metáfora sugiere que al fin se conformó la comunidad mundial concretada en la posibilidad de comunicación e información abierta por la electrónica.

bargo, los acontecimientos mundiales recientes no parecen confirmar esta fantasía armoniosa.

“(…) el desarrollo de la tecnología informática y de los medios de comunicación de masas han modificado el sentido del espacio y del tiempo. Los acontecimientos, en la medida en que pueden impactar en diferentes lugares geográficos, rompen las distancias entre ellos. La tecnología permite la construcción de comunidades transnacionales cuyos miembros se comunican en simultáneo entre sí. La información es un bien al que se puede acceder a través de la tecnología. La disponibilidad de la tecnología informática ha ampliado los alcances del conocimiento, y, a su vez, los soportes técnicos a través de los cuales se difunde el conocimiento han generado modificaciones en la forma de enunciar el saber para que éste pueda adaptarse a dichos soportes.” (Tiramonti 2003: 13)

El mundo globalizado está atravesado por tensiones que amenazan permanentemente hasta su propia subsistencia. Hay una permanente tensión entre las tendencias homogeneizadoras de la cultura que generalizan instituciones, símbolos y modos de conducta⁷ y la exaltación de las identidades particulares y pertenencias locales que se resisten y enfrentan a la homogeneización.

Con el advenimiento de las políticas neoliberales, y de la irrupción total del capitalismo en el mundo, estaríamos en presencia de un proceso de mundialización cultural, esto es, el intento por asimilar costumbres, tradiciones y actividades propias de una sociedad particular, bajo la supuesta hegemonía norteamericana. Afirmamos esto en vista de los diferentes ejemplos a los que podríamos echar mano: el uso de vocabulario

⁷ Por ejemplo el fast food, la "democracia" defendida por el "Imperio norteamericano", los vaqueros y jeans, el efecto Tequila (México), la crisis argentina 2001-2002, el famoso código de barras que todos los productos tienen, o el propio movimiento antiglobalización.

en inglés para referirse a determinados artículos y lugares (Compact Disc, Fast Food, Internet Full, Mac-Donald's, etc...), a las distintas actividades festivas (Happy Hours (Hora feliz), fiesta de Halloween, etc...) e incluso a los requisitos en determinados trabajos que condicionan el comprender un nivel de inglés mínimo de lecto-comprensión para poder obtenerlo.

Este tipo de apropiaciones en el vocabulario, que no son originarias de nuestra sociedad, presentan un intento de aculturación por parte de culturas foráneas a la nuestra. No obstante, tengamos en cuenta que "(...) la identidad cultural de una sociedad se limita a un territorio físico, se distingue de todas las otras y se define por ciertas características particulares. El mundo se constituye en un conjunto de culturas nacionales, cada una con su idiosincrasia, con su carácter propio." (Ortiz 2000: 4). Por ello, la mundialización de la cultura no es un proceso lejano y extraño a nosotros, sino que es un proceso que está aquí, entre nosotros, y que se alimenta constantemente en este mundo globalizado económicamente.

Ante esta situación, pareciese que en el devenir histórico de los pueblos americanos, la ilusión del progreso y la fantasía emancipadora que habían atravesado todas las propuestas de cambio social del siglo XIX y XX (tanto el proyecto revolucionario del socialismo como las transformaciones prometidas desde el liberalismo que se justificaron en la posibilidad de construir un mundo mejor) han llegado al punto de perderse, y la pérdida de esta ilusión ha dañado fuertemente la posibilidad de la acción colectiva.

4. La identidad y las representaciones latinoamericanas

A partir del contexto antes mencionado, es imperioso destacar algunas cuestiones referidas a la identidad de los pueblos y de las representaciones que éstos manifiestan en los diferentes campos de acción. La política, como parte de las construcciones culturales que un pueblo tiene, se caracteriza por poseer un vínculo especial con los procesos culturales y

económicos, mismos que, hasta el momento, parecería que evidentemente se contraponen (Cultura Local – Globalización).

Es importante destacar en primer lugar que la identidad de un pueblo no necesariamente refiere a las manifestaciones que han sido “escritas” y que perduran en el tiempo. Las tradiciones, valores, símbolos e incluso la religión misma, muchas veces son parte de una tradición oral que actúa de columna vertebral en el paso de dichos componentes de una generación a otra. Sin embargo, y siguiendo a Pattanayak (1998) los estudiosos occidentales han persistido en afirmar que la cultura escrita cumplió un papel decisivo en el desarrollo de lo que podríamos llamar la modernidad. Es aquí donde, trasladando la situación a los pueblos americanos que no poseen conocimiento de la lectura y escritura del castellano o del inglés, son incorporados automáticamente a una categoría de ciudadano de segundo clase, imponiendo un discurso opresivo y discriminador.

Es real, por otro lado, que la tensión entre la masificación de la cultura - que para algunos autores es una Mac-Donaldización en la medida que importa una imposición cultural- y la reivindicación de las diferencias, no hace otra cosa que expresar los límites de las pretensiones universalistas de la cultura occidental y pone de manifiesto las variadas producciones culturales de las comunidades humanas en diferentes contextos. Ahora bien, no se trata sólo de la manifestación pura y simple de la pluralidad cultural, sino que cada una de estas particularidades expresa valores que en muchos casos se pretenden universales, ¿Cuáles son los alcances de la universalidad de los valores y cuáles son los límites para la aceptación de la relatividad de los mismos? Éste es sin duda un interrogante que atraviesa dramáticamente nuestra época y cuestiona incluso las concepciones universalistas de la escuela moderna, que fue pensada como civilizadora, y -en este sentido- portadora y difusora de los valores universales o de una concepción universalmente válida de la cultura y el conocimiento.

Hay -a su vez- una profundización de las tendencias a la individualización que en algunos casos son percibidas como desintegración social o descomposición de la sociedad. Pareciera ser que los modos de vida cultural y las instituciones que las sostenían socialmente (la familia nuclear, el trabajo asalariado, la clase social) se han modificado y dejado de contener las condiciones reales de vida de la población y -por lo tanto- de pautar y regir sus vidas. Los individuos han sido librados de sus regulaciones institucionales y lanzados hacia una sociedad de riesgo donde las trayectorias personales no son moldeadas por pautas preestablecidas sino por opciones contextuales. Hay entonces un agotamiento de los sentidos colectivos y de los destinos así construidos a favor de construcciones individuales. Se trata de un desmembramiento de las formas de vida de la sociedad industrial (clase social, roles de los sexos, familia) por obra de otras en que los individuos tienen que montar, escenificar e improvisar sus propias biografías.

Este proceso de individualización está en la base de fenómenos que han sido caracterizados como de pasividad o desinterés cívico en los jóvenes, pensados como carencias o patologías y no como el resultado de nuevas o diferentes relaciones entre los individuos y la sociedad -y por lo tanto entre los individuos, la acción colectiva y los sentidos sociales de la vida en común-.

A esta realidad compleja, debemos sumar la influencia de la mediación tecnológica en las relaciones sociales⁸. Los medios van redefiniendo sujetos, sociedades y culturas. En este sentido, podemos afirmar que las

⁸ “Las "relaciones" de los agentes sociales implican procesos bidimensionales: por un lado son prácticas técnicas (la *techné*), por el otro son relaciones epistémicas: de construcción de sentido y valores (relaciones simbólicas y de comunicación). Implican tanto procesos y prácticas “bidimensionales” de recreación estable de las relaciones, los vínculos y lazos sociales (reproducción), como el de los procesos y las prácticas de transformación. (La comunicación –en tanto praxis- es el lugar de la significación: una “ciencia del sentido” sobre los propios procesos de formación de sentido en la vida social)”. (Vizer 2007 : 45)

TIC's revolucionaron el tiempo (en el amplio sentido de la palabra revolución) y el proceso mismo de comunicación. Esta última es entendida como “la práctica de construcción social “par excellence” que los seres humanos (y tal vez algunos animales inteligentes), realizan en forma permanente (o sea que “cultivan”) a fin de expresarse a sí mismos –y para sí mismos- en relación a sus entornos físicos, sociales y simbólicos” (Vizer 2007: 45)

Retomando la idea de que la identidad de un pueblo se forja a la luz de las construcciones colectivas de los integrantes de una comunidad que comparte una serie de rasgos culturales válidos para ellos y su contexto específico, podríamos decir que, frente a las diferentes consecuencias que la globalización y mundialización han tenido a nivel general, y, en especial sentido, a nivel de cada sociedad, a partir de los 90' ha cobrado fuerza un impulso importante de la valoración de principios identificatorios que caracterizaron a las culturas locales latinoamericanas. El desplazamiento de las identidades nativas por culturas extranjeras ha generado que las comunidades de poblaciones originarias comiencen a reclamar el espacio que se les ha quitado en la sociedad actual. Esto ha generado un apoyo en sectores de la sociedad que permite hablar de una revaloración de la identidad, no solo local, sino “nacional”. Este proceso ha tenido una alta repercusión a nivel latinoamericano, donde se han conjugado distintas vertientes “nacionalistas” y “originarias” para dar paso a una nueva forma de participación ciudadana, repensando las prácticas políticas en una nueva etapa del contexto latinoamericano.

5. Los nuevos actores de la política en América Latina

Es real que a partir del quiebre económico por el cual ha transitado y transita América Latina, diversas voces se han levantado con una aparente nueva bandera proclamando la “representación de los intereses de las masas y los sectores olvidados”. En función de esto y, siguiendo a Sader (2004), podríamos decir que la explosividad social de los distintos países y la propia debilidad de las formaciones políticas para enfrentar la

crisis son productos típicos de la aplicación de aquellas medidas neoliberales que caracterizaron a Latinoamérica en los años noventa.

Sin embargo, y sin ser novedad, las voces latinoamericanas referentes de la política no siempre promueven la participación de todos los sectores, o, lo que es peor, la representación en la política de todos. Claro ejemplo de ello es la disparidad en los partidos políticos y el caudal de participación que se dio en Latinoamérica en los últimos años de sectores antes marginados o relegados por los partidos tradicionales; y frente a esto, sería un error negar los particulares discursos que presentaron algunos referentes y líderes latinoamericanos como respuesta a la caótica situación “post medidas neoliberales”.

En este contexto, tienen lugar protagónico los movimientos sociales⁹ que buscan la participación social en toda su plenitud. Vizer y Carvalho (2007: 6) afirman que “los MS representan en principio la expresión dialéctica y manifiesta de la complejidad, la diversidad y la conflictividad social. Una forma de acción social que pretende justamente transformar las condiciones objetivas de su “ambiente”. En este juego de relaciones sociales y búsqueda de representaciones, la comunicación¹⁰ es fundamental como vía de acceso a la información.

⁹ Los movimientos sociales representan una forma específica e históricamente diferenciada de organización social surgida hacia fines del siglo XIX, como manifestación de sectores sociales fundamentalmente urbanos que han cobrado conciencia de hallarse sujetos a condiciones de vida no sólo injustas o restrictivas, sino además compartidas por un sector o grupo social identificable e identificado.

¹⁰ Citando a Vizer y Carvalho (2007: 9) podríamos ampliar diciendo que “los procesos de comunicación se presentan como la manifestación “simbólica y cargada de sentido”, a través de la cual una comunidad construye culturalmente su *ecología social*. Un “cultivo” ambiental, un *entorno* que los propios hombres generan (cultivan) a través de diferentes formas de aprendizaje, de *trabajo* o de lucha, produciendo los recursos necesarios para el *colectivo social*. Los agentes sociales se ponen en “*enacción*” por medio de *dispositivos* culturales aprendidos y reconstruidos permanentemente. Proceso que implica a la vez un *trabajo de estructuración sobre el espacio y el tiempo: trabajo físico y también social*,

Las características de los MS podrían enumerarse de la siguiente manera:

“1) Desarrollar (prácticas y dispositivos instrumentales de acción); 2) A fin de transformar (las relaciones y las prácticas de poder instituidas: por ej. en el gobierno, el sistema legal, las formas de propiedad, etc.); 3) Por medio de la movilización (acciones de resistencia instituyentes); 4) Apropiándose conflictivamente (de tiempos y espacios) públicos (cortes de rutas, toma de edificios y empresas cerradas, etc.); 5) Motivados para cultivar (vínculos, instituciones de agrupamiento y contención); 6) Motivados e inspirados creativamente por (el enorme universo de la cultura, la comunicación y las formas simbólicas)” (Vizer y Carvalho 2007: 6 y 7)

La búsqueda de una motivación común (un pasado distante pero a la vez cercano, un agente político, un mártir o un héroe) como estimulante de los movimientos, son cuestiones que se reiteran en América Latina. Un ejemplo de la actitud de utilizar las representaciones y construcciones simbólicas y de identidad de los marginados y populares es el discurso político del presidente boliviano Evo Morales. El ejemplo tiene un tinte especial, pues marca un aspecto profundamente relegado en América Latina: la incorporación de los movimientos indígenas en el sistema político. Es claro que los pueblos originarios han sufrido a lo largo de la historia la opresión, abusos y fatalidades que todos conocemos; pero también es real que muchas veces se ha hecho uso de esta cuestión para construir discursos e ideología fundamentadas en la tan trillada frase “por la valoración de los derechos de los pueblos originarios”. Queremos decir con esto, y no contradiciendo a los pueblos que

cultural-simbólico e imaginario. Las sociedades y sus organizaciones construyen dispositivos, los que se instituyen como estructuras de un sistema a fin de ocupar, desarrollar y distribuir “racionalmente” los múltiples espacios y tiempos que les aseguren el acceso a los recursos para su supervivencia: prácticas instrumentales; normas, valores y rutinas formales e informales; estilos de vinculación y asociación social; organización espacial y temporal de sus “ambientes”; dimensiones culturales, simbólicas e imaginarias”.-

luchan por recuperar su identidad y posesiones, que la incorporación de los movimientos indígenas a la vida política reflejan también un cambio de actitud frente a lo que se consideraba, al menos inicialmente, como contrario a la identificación de estos pueblos. El sistema político democrático no tiene una correspondencia con las formas de organización política que los pueblos originarios tenían, sin embargo, hay una fuerte participación de estos sectores en las prácticas electorales de los últimos años. Y esto es prueba de que la cultura cambia, se transforma, se adapta y lucha por sobrevivir a los cambios y rupturas que aparecen. El discurso de Morales apuntaba a desmontar el andamiaje legal del neoliberalismo: anulación de la libre contratación de trabajadores en empresas públicas y privadas y de la libre importación de mercancías. Y efectivamente dio resultado: un aplastador triunfo en las elecciones presidenciales lo catapultaron a la presidencia de la nación. Ahora bien, el haber llegado al lugar donde posiblemente puedan generarse los cambios que los sectores que apoyan al MAS pretendían, debe contextualizarse nuevamente en una serie de cambios regionales. Según Pablo Stefanoni (2006: 6) “Bolivia no está a las puertas del socialismo, sino de un proyecto que se propone reconstruir el Estado y potenciar un “capitalismo andino” que permita integrar las plataformas tradicionales y modernas que dan cuenta del sistema económico-productivo boliviano”.

Asimismo, en otros espacios de Latinoamérica, los sectores indígenas representan aún el eslabón de lucha que contrarrestaría completamente el modelo económico y político vigente:

“Los países andinos, en particular Ecuador, Bolivia y Perú, representaron, a lo largo de los últimos años, los mejores ejemplos de la crisis estructural de países para quienes el mercado internacional, reorganizado en los moldes de las políticas neoliberales, no deja lugar, relegándolos a la situación de sus pares centroamericanos, con economías primario-exportadoras totalmente dependientes del mercado de Estados Unidos. La particularidad de estos países es la presencia de un movimiento de masas de origen rural, cuyo eje es el movimiento indígena.”(Sader 2004:121)

Campesinos, indígenas, obreros, sectores medios, populares, estudiantes. Todos ellos en busca de una figura que los represente, de un ideal que los ayude a seguir en la lucha contra el Imperio Norteamericano, a no perder su identidad y sus rasgos culturales diferenciales. Quedaron atrás los populismos como el peronismo, o los movimientos de izquierda como el del propio Fidel Castro, aunque esto no implica que desaparecieron, sino por el contrario, se transformaron para poder absorber a las masas que “necesitan ser representadas”. Los discursos se potencian, se transforman, se modifican y se re-escriben constantemente. Sin embargo, hay algo que no cambia desde hace varias décadas: la situación financiera sigue siendo predominante, la situación social subordinada.

5. Repensando el espacio enseñado desde la diversidad latinoamericana

El análisis que hemos realizado de manera general de las consecuencias de los procesos de globalización económica y de mundialización cultural que se viene desarrollando en el contexto latinoamericano, nos ha llevado a un nuevo posicionamiento en la mirada de los sistemas de representación de los sectores sociales. En este análisis sumaremos la profunda incidencia de las TIC's, de las relaciones sociales y de los contextos culturales que encuadran el marco latinoamericano enseñado.

Edgar Montiel afirma “La cultura que no es ejercitada, perece, desplazada por otra”. No es necesario que tengamos un profundo conocimiento de las teorías y supuestos ideológicos para saber que es una realidad hoy, aquí, en nuestro alrededor, frente a nuestros ojos, a cada paso que damos por esta sociedad que intenta, de forma desesperada, ejercitar sus rasgos silenciados, atados, tal vez dormidos u olvidados, pero que aún no han muerto.

La producción cultural impulsa esta recuperación de espacios de reflexión, de construcción y de transmisión de vínculos, valores, sentimientos y costumbres que forman parte de la identidad. De esta forma, actores, instituciones, organizaciones y cada una de las partes que con-

forman la sociedad, son responsables de que la construcción de la identidad (como producto de un momento socio-histórico específico), refleje en su esencia los rasgos de la cultura que aún no han naufragado en el mar de la avasallante ‘aldea global’.

Podemos afirmar con Kriger (2007) que la crisis de las identidades configura la contrapartida de la promesa de integración, el lado oscuro [...] de la globalización: la exclusión y la marginalidad, el fin de la “política posible”, los fundamentalismos y las guerras de guerrillas. García Canclini, al respecto de las miradas que se hacen en el estudio de los procesos aquí analizados afirma:

“Quienes hablan de cómo nuestro tiempo se globaliza narran procesos de intercambios fluidos y homogeneización, naciones que abren sus fronteras y pueblos que se comunican. Sus argumentos se apoyan en la cifras del incremento de transacciones y la rapidez o simultaneidad con que ahora se realizan: volumen y velocidad. Entre tanto, los estudios sobre migraciones, transculturalización y otras experiencias interculturales están llenos de relatos de desgarramientos y conflictos, fronteras que se renuevan y anhelos de restaurar unidades nacionales, étnicas o familiares perdidas: intensidad y memoria” (García Canclini 1999:34).

Mirar procesos totalizadores que están intentando subyugar nuestra cultura a sistemas económicos y acuerdos políticos que se desarrollan a miles de kilómetros de nuestro entorno, ha encendido la mirada crítica de varios sectores sociales, pero también agilizó las medidas para que esta diferenciación siga existiendo. Argentina, Brasil, Bolivia, Venezuela... América Latina, todos parte de un mismo proceso, de una supuesta nueva re-configuración regional, de una nueva manera de construir y repensar la identidad latinoamericana, de hacer frente a las desigualdades a partir de la apropiación tecnológica y la re-configuración de los espacios en el juego de las relaciones sociales. Es este contexto ‘en el que’ y ‘desde el que’ debe enseñarse y aprenderse la historia latinoamericana. Diversidad de ideas, contextos, miradas, memorias, historias,

identidades. La lectura entrelíneas nos permite percibir un horizonte complejo, pero lleno de desafíos y convicciones que solo podrán concretarse con el ahínco y tenacidad de quienes enseñamos la historia.-

Referencia Bibliográfica:

ALBARCES, Pablo (2007) *Mass-Media y nuevos escenarios culturales: de la 'industria cultural' a la sociedad de la información*. Clase 7 del curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Sexta cohorte – FLACSO.

BECK, Ulrich. (1998) *¿Que es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Buenos Aires, Paidós.

BENGOA, José (2007) *La emergencia indígena en América Latina*, Santiago, Fondo de Cultura Económica.

BONFIL BATALLA, Guillermo (ed.)(1992): *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Buenos Aires, GEHASS.

GARCÍA CANCLINI, N. (1999) *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

FERRER, Aldo (2003) *La Argentina y el orden mundial*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GALBRAITH, John K. (1992) *La cultura de la satisfacción*, Buenos Aires, Emecé Editores.

GIARRACCA Norma y LEVY, Bettina (2005) *Realidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*, Universidad de Colima, CLACSO.

GIARRACCA, Norma (2005) *América Latina, nuevas realidades, viejas y nuevas acciones colectivas. América Latina*, Universidad de Colima, CLACSO.

GUREVICH, Raquel (2007) *Nuevas geografías: de los territorios nacionales a los territorios globales*. Clase 5 del curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Sexta Cohorte – FLACSO.

HANNERZ, U. *Conexiones transnacionales*. Universidad de Valencia.

KLIMOVSKY, Gregorio e HIDALGO, C. (1998) *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, A.Z. Editora.

KRIGER, Miriam (2007) *Globalización y Ciencias Sociales*. Clase 8 del curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Sexta Cohorte – FLACSO.

KREIMER, Juan Carlos y Nerio TELLO (2003) *Diccionario de movimientos del siglo XX*. Buenos Aires, Longseller.

Le Monde diplomatique año VII, número 79, enero de 2006-08-23

MAALOUF, Amin (1999) *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza.

OLSON, David E. y Nancy TORRANCE (Comps.) (1998) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Editorial GEDISA, 95-126, 145-149.

ORTIZ, R. (2000) *Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

PLA, Alberto J. (2004) Globalización – mundialización: otra vuelta de tuerca, en Ansaldi, W. (coordinador) *Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*, Buenos Aires, Ariel, 203-217.

SADER, Emir (2004) *La venganza de la historia. Hegemonía y contra-hegemonía en la construcción de un nuevo mundo posible*, Buenos Aires, CLACSO.

SAUTU, R. et. alt. (1999) *El método biográfico. La construcción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano.

STEFANOLI, Pablo y Hervé DO ALTO (2006) *La revolución de Evo Morales: de la coca al palacio*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

TIRAMONTI, Guillermina (2003) La escuela, de la modernidad a la globalización. Módulo I Clase 2 – *Postgrado en Gestión de las Instituciones* – San José, FLACSO.

VASILACHIS DE GALDIN, I (2003) *Metodología de la investigación*. (Ficha)

VIZER, Eduardo (2006) *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*, Buenos Aires, La Crujía.

----- (2007) Modelización del conocimiento social: la comunicación como estrategia de apropiación expresiva de los mundos sociales.- Propositiones para un Programa de Investigación socio-comunicacional, en *Revista FAMECOS* N° 32 – Abril de 2007, Porto Alegre.

----- y **Helenice Carvalho** (2007) “Socioanálisis, acción colectiva e intervención social estratégica”, Ficha de Cátedra.

WALLERSTEIN, Emmanuel (1996) *El futuro de la civilización capitalista*, Barcelona, Icaria.

¿Qué discurso historiográfico convocar para la formación del futuro profesor de historia?

María Rosa Carbonari

Universidad Nacional de Río Cuarto

¿Cuál debería ser el recorte posible y necesario para el iniciante en Historia? ¿A que planteos dar prioridad? ¿A qué vínculos apelar con otras áreas de conocimiento? ¿Cuáles son las herramientas teóricas y metodológicas mínimas para la producción del conocimiento histórico; es decir, ¿Cómo y con qué elementos iniciar la tarea de formar a futuros docentes e investigadores en Historia?

Una trayectoria en particular

La cátedra “Introducción a la Historia” para las carreras del Profesorado y Licenciatura de Historia (Universidad Nacional de Río Cuarto) tuvo, desde su conformación (1980) un contenido historiográfico; es decir, un recorrido desde la antigüedad griega (visión herodotiana y tucididiana) a la renovación de Annales del siglo XX, con una perspectiva ecléctica y dispersa. A partir de la reforma del Plan de Estudios de Historia (1998) la clásica cátedra pasó a denominarse “Introducción a la Historia y a las Ciencias Sociales” manteniendo el perfil anterior.

Bajo esta nueva nominación, se intentaba implementar una propuesta de trabajo a partir de dos cuestiones fundamentales. Una, vinculada a nuevas problemáticas teóricas acerca de las implicancias de abordar la teoría e historiografía bajo esquemas básicamente eurocentristas; y, otra, relacionada a la necesidad de incluir las Ciencias Sociales en el dictado de la Cátedra. Esta reorientación se direccionó a partir de los siguientes planteos ¿desde qué lugar se aborda la construcción del conocimiento histórico?; frente a un universo existente de bibliografías, materiales, fuentes, etc. ¿qué recortes, qué selecciones realizamos, qué tradiciones selectivas mantenemos, a qué fundamentos teóricos le otorgamos rele-

vancia significativa y de autoridad?, ¿a quiénes damos voz y a quiénes silenciarnos?; en fin, ¿qué criterios conforman nuestra selección, organización y secuenciación de contenidos teóricos e historiográficos a enseñar? y fundamentalmente ¿cuál es la significatividad que le damos en el presente? En síntesis ¿qué pasado evocamos y por qué?

El presente artículo tiene por objetivo presentar los criterios del recorte de contenidos para abordar la Cátedra Introducción a la Historia y a las Ciencias Sociales perteneciente a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En tal sentido, se plantean dos vías posibles. Una, a partir de la definición de conocimiento científico en general, la teoría del conocimiento en las ciencias sociales y específicamente la construcción científica en la historia. La otra, a partir de la historicidad de la historia y sus vínculos con los planteos científicos. Así, mientras que la primera alternativa insiste en un enfoque más sistemático y estructurado, la segunda lo hace desde una perspectiva constructivista¹.

Desde el Conocimiento Científico

Abordar la disciplina Historia desde el paradigma estructurado de las Ciencias Sociales, implica conceptualizar de inicio lo que se entiende por ciencia, así como las definiciones de objeto, método, teoría, hipótesis, leyes o tendencias, técnicas de investigación en ciencias sociales y específicamente en Historia. En tal perspectiva y según la definición de ciencia que se adopte, y los autores que se tomen como referencias sobre la ciencia en general y las ciencias sociales en particular, puede inva-

¹ Este último abordaje se sustenta en un historicismo que pone énfasis en la fluidez y los cambios sociales, exige explicación contextual de los acontecimientos, mientras el científico busca las estructuras sociales firmes que reaparecen y presumiblemente son intangibles fuera de cualquier contexto. Estas dos variantes están presentes tanto en el paradigma de legitimación del orden capitalista como en el paradigma crítico en su versión determinista y voluntarista (Ver Goldner, 1983).

lidar, minimizar o favorecer la posibilidad del conocimiento científico en Historia².

Este planteo monológico de la ciencia significó entrar en discusiones acerca de la propia cientificidad de la historia y su legitimidad como conocimiento a partir de un modelo riguroso³. Busca una explicación que articula un todo coherente. El mismo desautoriza el enfoque dualista que clasifica a las ciencias en Nomotéticas (sujeta a leyes) e Ideográficas (búsqueda de lo singular)⁴, insistiendo en fundamentos acreditados en la comunidad científica para su estatus académico⁵.

² Un ejemplo de ello es el libro *Introducción al trabajo de la investigación histórica*, fundamentalmente el capítulo 4: *Historia y Ciencias del hombre: problemas de método y epistemología* de Ciro Flamarión Santana Cardoso (1981).

³ Los libros, de W. Kula (1973) y de Topolsky (1985), pertenecientes a la denominada “Escuela polaca de investigación histórica” de orientación marxista, fueron importantes referentes en la orientación cientificista de la Historia. También lo fueron los manuales de metodología de Cardoso y Perez Brignoli ([1976] 1984) y el de Cardoso (1980]1981). El enfoque cientificista al que adherían los autores desautorizaba por completo las otras formas de abordar lo social no sólo en la Historia, sino en las demás ciencias sociales.

⁴ En esta perspectiva, quizás las referencias más notorias estén vinculadas a la tradición inglesa. Por ejemplo, *Idea de la Historia* de Collingwood ([1952] 1968). También se puede mencionar el de W. H. Walsh *Introducción a la filosofía de la historia* ([1961]1989). Integraron ese acervo bibliográfico Edward Hallet Carr con su libro *¿Qué es la Historia?* publicación referida a las conferencias dictadas en la Universidad de Cambridge en enero-mayo de 1961 (1970); el filósofo escritor italiano Benedetto Croce con *Teoría e historia de la historiografía* (1917) e *Historia como Hazaña de la Libertad* [1938] 1942) y el filósofo francés Raymon Aron con su *Introducción a la filosofía de la historia* ([1938]1973). Específicamente para la tradición argentina fueron referentes los textos de Pérez Amuchástegui (1977) y Cassani y Pérez Amuchástegui (1979). Estos autores formando parte de la bibliografía de programas de estudios, que insistieron en un abordaje más filosófico y plantearon la historia como re-creación del espíritu, como invención.

⁵ Este planteo deviene del siglo XIX cuando -a decir de Wallerstein (2001)- se va adquiriendo un “sabor jerárquico” en que la ciencia (newtoniana) triunfaba sobre la filosofía (especulativa). De allí el surgimiento de varias disciplinas de ciencia social

Desde la historicidad de la historia

Indagar y estudiar los planteos teóricos de la disciplina Historia desde la propia historicidad de la construcción del conocimiento es la otra vía posible. Este planteo posibilita acompañar la historicidad de la Historia como construcción de conocimiento en el tiempo más allá de la preocupación científica de la modernidad. Dicho en palabras de Walter Benjamín, la Historia *no es solamente una ciencia, sino también una reminiscencia. Lo que fue fijado por la ciencia puede ser modificado por la reminiscencia, porque puede cuestionar hasta la propia ciencia* (citado por Rouanet, 1987:47). Idea que también está presente a partir del planteo de Khun (1968) sobre la historia de la ciencia. La ciencia hace su propia historicidad para reconocerse en diferentes contextos, por tanto la historia recorre su propia trayectoria antes de incluirse dentro del paradigma científico dado que como recuerda Marc Bloch la disciplina se planteaba a mediados del siglo XX “... *vieja bajo la forma embrionaria del relato, [sin embargo] muy joven como empresa razonada de análisis*” ([1949]1978: 16).

Este planteo insiste en el orden secuencial. El mismo fue duramente cuestionado por el postulado explicativo que se sustentaba tanto en los marxismos como en los estructuralismos, como en el uso confiado de la cuantificación. Sin embargo a fines del siglo XX, la preocupación por la narrativa, por el sujeto, por el acontecimiento y todo pasado “único” e “irrepetible”, rebelde a la cuantificación (Chartier, 1996), se presenta como un abordaje superador del “determinismo estructuralista” del cientificismo académico.

dentro del paradigma científico, como los fueron la economía, la sociología, la antropología, la ciencia política y la historia. Wallerstein reconoce el planteo nomotético para las otras ciencias sociales a diferencia de la Historia que la identifica con orientación ideográfica y antiteórica. Esta postura, sin embargo, no es compartida con otros historiadores que insistieron en el planteo monológico. Un claro ejemplo de ello es el mismo Cardoso (1980).

En este contexto, a los manuales didácticos tradicionales de pensar, hacer y entender los fundamentos iniciales de la disciplina en el siglo XIX, se le sumaron las propuestas científicas de mediados del siglo XX que descalificaron los fundamentos anteriores del conocimiento histórico. A inicios del siglo XXI, la crisis del paradigma científico revela que no existe necesariamente una forma y una “fórmula” de hacer la historia, sino que ésta, más que un área de conocimiento estática con teoría, objeto, método y técnicas de abordajes, se va constituyendo en el tiempo, ampliando su objeto de estudio y replanteándose continuamente en el andar.

Por ello, ante la variedad de textos referidos a los planteos iniciales de hacer historia, el contexto de producción es un dato que posibilita ampliar el horizonte de comprensión.

Los Textos para la Disciplina

Con la profesionalización de la Historia en el siglo XIX, fueron referentes principales los textos de Langlois y Seignobos *Introducción a los Estudios Históricos* [1905] y el de Guillermo Bauer *Introducción al Estudio de la Historia* ([1921]1979). Ambas obras estuvieron vinculadas a los fundamentos científicos de la disciplina desde una perspectiva del historicismo clásico y fueron textos de iniciación para el trabajo del historiador. En tanto la renovación historiográfica de Annales, con sus críticas al positivismo e historicismo, postularon como textos fundamentales a la *Apología por la Historia y Defensa de la tarea del historiador*, mal denominada *Introducción a la Historia* de Marc Bloch y *Combates por la Historia* de Lucien Febvre⁶.

Mientras que *Apología...* fue escrito entre fines de 1940 y la primavera de 1943 y su primera edición *post mortem* fue de 1949, *Combates...* es una

⁶ La incorporación de estos materiales, no implicaron un abandono de los anteriores, de allí una perspectiva ecléctica en la manera de proponer el abordaje de la Historia a un iniciante en la profesión.

compilación de los escritos reunidos por Lucien Febvre en 1953 que buscaba “combatir” la forma tradicional de Historia, y proponer la renovación científica de la historia con el planteo de una historia-problema, de elaboración de hipótesis y de la búsqueda de la interdisciplinariedad.

Estos dos textos representaron la deslegitimación de una forma de hacer la historia en un contexto de renovación disciplinaria que los autores pretendían emprender; es decir plantearon una historia que no quedara limitada a lo político y a la justificación de los Estados Nacionales y que abrazara los postulados científicos⁷.

La incorporación de estos materiales de lectura para el iniciante en la carrera de Historia se tornó fundamental para combatir una vieja y vetusta forma de hacer historia; es decir, eran nuevos “aires” contra la historia meramente cronológica, de individuos y política⁸.

Dentro de estos cambios, el libro de Jacques Le Goff ([1982] 1991) *Pensar la Historia* pareciera adecuarse al nuevo paradigma de explicación científica de los Annales y constituirse en un material de cátedra significativo. Sin embargo la denominada crisis del paradigma científico de la explicación también implicó una revisión en la forma de construir el camino historiográfico.

“Tiempos de incertidumbre”, “crisis epistemológica” –a decir de Charrier- son palabras usadas a fines del siglo XX sobre la historia. El autor hace referencia a la editorial de Annales de marzo-abril de 1988 en que expresaba:

⁷ Para la corriente de Annales Peter Burke (1991) presenta una síntesis explicativa de sus distintos períodos.

⁸ Pero también fue significativo plantear una historia económica y social científica en proximidad con la nueva perspectiva que daba legitimidad a la crítica del orden constituido luego de la Revolución Francesa y que tenía su origen académico en Inglaterra con el surgimiento de la Historiografía marxista académica con Hobsbawm.

“hoy los tiempos parecen llenos de incertidumbre. La reclasificación de las disciplinas transforma el paisaje científico y vuelve a cuestionar las preeminencias establecidas, afecta las vías tradicionales por las cuales circulaba la innovación. Los paradigmas dominantes, que se buscaron en los marxismos y en los estructuralismos así como en los usos confiados de la cuantificación, pierden sus capacidades estructurantes [...] La historia que había establecido una buena parte de su dinamismo en una ambición federativa, no se ha salvado de esta crisis general de las ciencias sociales”

Para Chartier estos diagnósticos señalaban un cambio en los fundamentos teóricos de la Historia. Las bases de la concepción de la Historiografía predominante hasta la segunda mitad del siglo XX y que buscaba identificar el papel de las estructuras que actuaban, independiente de las acciones e intenciones de los individuos, se derrumbaron a fines del siglo XX. Esas “certidumbres” dejaron de ser tales, los *historiadores “sensibles a nuevos enfoques sociológicos o antropológicos”* pretendían “*restaurar el papel de los individuos en la construcción de los lazos sociales*” (1996: 20).

A partir de allí se observan múltiples desplazamientos: de las estructuras a las redes sociales, del sistema económico a las situaciones vividas, de las normas colectivas a estrategias singulares. Un nuevo paradigma, definido como microhistórico procuraría “*reconstruir, a partir de una situación particular, a partir de “lo normal-excepcional” la manera en que los individuos producen el mundo social, por sus alianzas y sus enfrentamientos, a través de las dependencias que los unen o los conflictos que los oponen*. En tal sentido, el objeto de la historia ha dejado de ser las estructuras y los mecanismos que la rigen para observar “*las racionalidades y las estrategias que ponen en práctica las comunidades, las parentelas, las familias, los individuos*” (1996: 21).

La pérdida de las certezas ha modificado la situación historiográfica como sostiene Dosse, para dar lugar a nuevos interrogante sobre las nociones utilizadas por los historiadores (2000: 8) y ello repercute en las propias construcciones historiográficas.

En este planteo se reexamina la relación entre Historia y Ciencia, se revisa la relación entre Historia y Literatura, así como se recuperan los postulados neokantianos. A los grandes relatos estructurales de la historia global o relatos estadísticos de la historia serial se le oponen relatos biográficos entrecruzados. Así, dirá Chartier, la historia tiende a superar la oposición entre “física social” y “fenomenología social” (1996: 28).

Frente a este recambio de paradigma, las construcciones historiográficas son readaptadas y viejos planteos adquieren nuevas relevancias bajo otra perspectiva de análisis⁹. Nuevos textos son incorporados aunque los viejos y tradicionales materiales pueden continuar como referentes de época a la vez que adquieren nueva significatividad.

Sin embargo, en los programas de cátedra se puede reconocer manuales clásicos como el de Robin G. Collingwood ([1952] 1968), el de Raymon Aron ([1938] 1983), el de Edward Carr ([1961]1970); autores que introducen la perspectiva marxista o de Annales, como Josep Fontana (1982), Ciro Cardoso ([1981] 1982), Jacques Le Gof ([1977] 1982), Pierre Vilar, [1980] 1982), Jean Chesneaux ([1977],1988), Charles–Oliver Carbonell ([1981]1986), y más contemporáneamente Julio Aróstegui (1995), Georg G. Iggers, ([1995] 1998), para citar algunos de los más reveladores en cuanto recorridos historiográficos utilizados como manuales al iniciante de Historia.

En ese sentido, cabe recordar que estas producciones fueron elaboradas desde diferentes paradigmas teóricos. Así, se observan: posturas neokantianas, fundamentos científicos desde perspectivas marxistas que debaten con el fundamento historicista de la ciencia, así como planteos

⁹ A fines del siglo pasado también Aróstegui reflexionaba que “*en el último cuarto de nuestro siglo se presente, en definitiva, como época de cambio, no sólo en la historiografía, en modo alguno, sino en toda la concepción general del conocimiento científico del hombre y, en consecuencia, en la orientación particular de las ciencias sociales* (Aróstegui, 1995: 130).

que pretenden reflexionar el lugar de la ciencia historia a fines del siglo XX desde la Teoría Crítica.

Situación que se complica cuando se pretende identificar el paradigma desde el que cada autor expone su versión sobre Historiografía. Por ejemplo, Charles-Olivier Carbonell sostiene que *es "la historia del discurso - un discurso escrito y que dice ser cierto- que los hombres han hecho sobre el pasado; su pasado"* (1986: 8); concepto mas bien claro para un iniciante. Pero esta apreciación es totalmente descalificada por Julio Aróstegui (1995:25). Por ello se cree que es necesario reconocer, junto con los autores que se trabajan, a sus referentes teóricos.

Ello, porque los discursos varían no sólo de historiador a historiador, de filósofo a filósofo, sino también de época en época. Cada cual ha realizado un esfuerzo intelectual para sintetizar y sistematizar la marcha de la historiografía occidental desde la antigüedad griega hasta la época contemporánea. Aunque, algunos con mayores fundamentos heurísticos que otros. En los objetivos de sus escritos, en sus intenciones, en la finalidad de sus obras, están implícitos los criterios de selección respecto a determinados historiadores, filósofos y a las obras escritas que consideraron más representativas en esa construcción historiográfica¹⁰.

Frente a esta problemática ¿Es posible transmitir un recorrido historiográfico sin hacer referencias a las diferentes formas de construir conocimiento? Si las conceptualizaciones sobre ciencia se modifican, ¿como ello interfiere en los constructos historiográficos?

¹⁰ Asimismo, reconociendo –como dice Bagú- *"lo que conocemos como ciencia social es creación de las culturas de países centro-occidentales de Europa y Estados Unidos"* (1970: 15), dado que la historia escrita nace en Grecia, los modos conceptuales y las técnicas de investigación en historia institucional y política se han desarrollado en Europa centro-occidental a partir del Renacimiento, la historia económica y la social son producto de la cultura europea.

La selección de materiales

Así, en la selección de materiales para iniciar el recorrido historiográfico se retoma obras clásicas como por ejemplo, de R. Collingwood [1946], que tiene su adaptación didáctica en el texto de Casani y Pérez Amuchástegui [1961]¹¹. Estos escritos, si bien podrían considerarse “desactualizados”, posibilitan mostrar el referente neo-kantiano en historiografía y la postura de una ciencia ideográfica. También forma parte de los materiales de estudio uno de los considerados “libros malos”¹² como el de Carbonell [1981]1986)¹³. Asimismo, se considera la síntesis de Carlos Rama [1981] por su inclusión a la historiografía latinoamericana¹⁴; la elaboración de Josep Fontana [1982], por su perspectiva del

¹¹ El filósofo inglés R. Collingwood[1946], por ejemplo, cuando elabora su *Idea de la Historia* concentra su mayor interés en la cuestión filosófica del pensamiento histórico. En cambio, Cassani y Pérez Amuchástegui [1961]-manteniendo la misma matriz teórica que Collingwood-, se interesan más por mostrar los avances metodológicos a través del tiempo, como el propio título y subtítulo de la obra lo aclara: “*Del “epos” a la historia científica. Una visión de la historiografía a través del método*”.

¹² Aróstegui, considera que “el texto de Carbonell ha tenido en su versión española mucha más difusión de la merecida” (1995: 26), sería significativo preguntarse el ¿por qué?

¹³ El Libro del francés Charles-Olivier Carbonell bajo el título “*La Historiografía*” [1981], es también considerado como una breve síntesis, desde Heródoto hasta el momento que se escribe la obra, acerca de “*la diversidad de los modos de representación del pasado en el espacio y en el tiempo*” (1986:2).

¹⁴ El historiador uruguayo Carlos Rama también ha incursionado en la trayectoria del discurso histórico tratando de dar un panorama de *La historiografía como conciencia histórica* [1981] como ha titulado su libro dando énfasis a la cuestión de la historiografía (o historia de la historia) como construcción de la conciencia histórica “*que tenga en cuenta el desarrollo del pasado cultural*”, pues se tiene como finalidad que “*se aprecie la significación de la historiografía en cuanto conciencia histórica de la Humanidad*”(1981: 9).

marxismo científico¹⁵; el trabajo de Sánchez Marcos (1993) por su preocupación de incluir las fuentes, aunque llega al siglo XVIII¹⁶.

Estos textos tienen en común presentar un panorama de la historiografía occidental, aunque varían en la perspectiva de análisis. Para el estudio de la historiografía contemporánea se selecciona el texto de Peter Burke ([1988] 1991) y de Aguirres Rojas (1999), que a través del recorrido o “periplo” de Annales, se detienen más en la construcción histórica del siglo XX¹⁷. Completa el panorama de la historiografía contemporánea el libro de Georges Igger ([1995] 1998)¹⁸ que relaciona el dominio de la razón con el dominio de la Historia y el de Julio Aróstegui (1995) que relata la renovación historiográfica contemporánea.

¹⁵ El español Josep Fontana [1982], desde una perspectiva marxista, aborda la misma temática tratando de relacionar el pensamiento del historiador con las ideas sociales subyacentes de cada época preocupándose con la función social del historiador y la perspectivas hacia el futuro como lo explicita en la titulación de la obra *“Historia: Análisis del pasado y proyecto social”*.

¹⁶ Sánchez Marcos permite reconocer las dos formas de hacer historia que han recorrido y recorren actualmente los debates historiográficos. Es decir una historia narrativa herodotiana (ideográfica), o una historia explicativa tucidiana (nomotética).

¹⁷ La estructuración de estos libros permite, asimismo incluir el debate sobre periodización.

¹⁸ El historiador alemán George Iggers tomando parte de los postulados de la Teoría Crítica resalta en la revisión historiográfica de una historia unitaria y etnocéntrica bajo las premisas de un progreso que habían tenido en cuenta las grandes pérdidas que acompañaron a ese progreso. Se recalca que la Historia no arranca de un centro ni se mueve de forma unilineal. Existen varias culturas, incluso dentro de esas culturas. Por ello es posible una multiplicidad de historias, cada una de las cuales exige métodos específicos de aprehender los aspectos cualitativos de las experiencias vitales. (Igger, ([1995] 1998): 84). Asimismo, la síntesis historiográfica de Iggers permite observar el recorrido de los temas centrales en la ciencia histórica en el transcurso del siglo XX: del Estado (Política) al mercado (Economía) *al mundo de la vida* (Cultura).

En síntesis, la apropiación de estos autores implica realizar un recorrido historiográfico, con fuentes específicas para cada período¹⁹, tratando de reconocer tanto la elaboración historiográfica como los pensadores e historiadores de época. Ello permite presentar la siguiente síntesis interpretativa.

Síntesis de un recorrido

La historia del relato, de lo “único e irrepetible”, y la historia explicativa, de la búsqueda de las verdades permanentes o leyes inmutable, se constituyen en prototipos originarios de “*dos formas de hacer historia: historia narrativa versus historia explicativa*” (Sánchez Marcos, 1993:36). En esta perspectiva, Herodoto y Tucídides (distanciados tan solo por una generación) iniciarían un debate teórico que es posible reconocer en la historiografía actual. Así la historia narrativa pretendía recordar los acontecimientos, la historia explicativa buscaba ser un legado para siempre.

El pragmatismo romano, y la historia como campo de adiestramiento de la política constituyeron una construcción histórica desde el poder vinculado a la formación del ciudadano que también recorre la historicidad de la historia a los tiempos actuales. Historia-“indagación”, Historia-“averiguación”, Historia-“pesquisa” fue la impronta griega, mientras que Historia-enseñanza “madre y maestra de la vida”, sería la marca de la historiografía romana.

La irrupción de las catacumbas de los cristianos primitivos junto a la crisis de legitimación de la política y del Imperio Romano significó el tránsito de la unidad romana a la pluralidad medieval y ello implicó, para la Europa Occidental, una nueva visión de mundo que postulaba una temporalidad trascendente, fundamento de la teología y la historiografía medieval que plantea por primera vez una filosofía de la historia.

¹⁹ Desde esta perspectiva, por ejemplo, los textos de Bloch, Febvre, Braudel Vilar, – entre otros-, se transforman en fuentes de análisis.

Civitate Dei de San Agustín no fue sólo una obra de teología sino la primera de filosofía de la historia que coloca a los hombres –como sostiene Bloch- entre “*la Caída y el Juicio Final*”; ([1949]1978: 9).

De esta manera, la búsqueda de la verdad, el pragmatismo ideológico y el sentido teológico fueron las huellas significativas de la antigüedad y el medioevo que se han mantenido en el tiempo. La modernidad, en la teoría de occidente, buscó reimprimir la visión humana y rechazó la explicación apriorística. Desde el siglo XVI en la Europa Occidental, los humanistas convocaron el pasado, para criticar su presente y comenzaron las querellas por la apropiación del pasado entre la fe (católica y/o protestante) y la razón. Asimismo, la larga transición entre el feudalismo y capitalismo tuvo el momento de inflexión en el siglo XVII cuando se expresó la nueva preocupación metodológica de la búsqueda de la “verdad” junto al mantenimiento del fundamento providencialista²⁰. El siglo XVIII implicó la impronta de una razón unitaria en Occidente con pretensión de validez universal sobre todo del mundo conocido y ello involucró un nuevo reordenamiento del saber. En la mirada hacia el futuro, en la búsqueda del progreso, el pasado dejó de tener relevancia explicativa, dado que se debía legitimar los cambios. Nuevas

²⁰ El XVII fue el siglo del pirronismo Histórico (el escepticismo y la hipercrítica) pero fue también el siglo del método, de la reacción conservadora y de los indicios de la filosofía mecanicista. A decir del Bloch, 1681 fue una “*gran fecha en la historia del espíritu humano, [pues] fue definitivamente fundada la crítica de los documentos de archivo*” ([1949]1978: 67) por el monje benedictino Jean Mabillon (1632-1707) Pero también en 1681 fue a decir de Joseph Fontana el triunfo del irracionalismo teológico con la obra del *Discurso sobre la historia universal* en el planteo providencialista del obispo Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704) ” con el objeto de explicar cambios acaecidos en los imperios”, “cambios que obedecen al plan de la historia trazado y querido por Dios. (Citado por Cassani y Perez Amuchástegui : 1979 : 173). La filosofía mecanicista es representada por Voltaire (1694-1778) quien intenta hacer una analogía con la historia “*Si estudiamos las situaciones de todos los pueblos del universo nos convencemos de que llegaron a establecerse por una serie de hechos que no tienen relación entre sí aparentemente, pero que en realidad están ligados unos a otros. Todo es rodaje, poleas, cuerdas y resortes en esta inmensa máquina*” . “*Lo mismo sucede en el orden físico...*”.

áreas de conocimiento de lo social disputarían con la historia la explicación de la realidad social. De esta manera, la Sociología, la Antropología, las Ciencias Políticas y la Economía trataron de revelar las leyes que regían a la sociedad. Teorías evolucionistas y positivistas impregnaban el entendimiento histórico y reconstruían la temporalidad en función del progreso.

Así, en el siglo XIX²¹, la construcción de la Historia, con pretensión de conocimiento científico, junto a la legitimidad de los Estados Modernos, cabalgaría entre una preocupación de búsqueda de la verdad objetiva y la “invención de la nación”, en clave romántica. En los diferentes Estados Modernos la legitimidad del mismo iba acompañada con la profesionalización de la disciplina.

La resolución estaría dada en el marco del Historicismismo alemán y el Positivismo francés. Posteriormente, a partir de lo que se podría denominar “ciencia normal” (siglo XX), se fundamentaron los modelos de explicación, tanto desde una perspectiva funcional-estructural como desde una perspectiva crítica; compartiendo, ambas, la preocupación por establecer leyes o tendencias y la aproximación a lo económico para explicar la sociedad; A mediados del siglo XX, con el planteo científico, la historia explicativa ubicaba a la narración en el “tiempo corto”, en la “la superficie del océano de la historia” (Braudel 1958). Se diferenciaba así la Historia Estructural que daba énfasis al contexto de la acción, de la Historia Narrativa que se detenía en acciones personales. Burke (1993).

Annales y Marxismo – en formulas interdisciplinarias y bajo un abordaje estructuralista- se disputarían la hegemonía sobre el entendimiento de la sociedad. Situación que se revertía a fines del siglo XX cuando se

²¹ Tanto Carlos Rama como Charles Olivier denominan al siglo XIX como el siglo de la Historia.

plantea la crisis del paradigma científico y cuando se anuncian los “retornos”. Retorno del sujeto, del acontecimiento, de la narrativa.

En ese fugaz recorrido, en la organización de la información –esquema que se presenta a continuación- se pretenden identificar continuidades y rupturas en la línea historiográfica construida con el proyecto de la modernidad del Siglo XVIII. Se busca, entonces, reconocer: perspectivas “narrativas” y “explicativas”; fundamentos desde los postulados de la razón modernizante o de un sentimiento identitario; desde un principio de ciencia cosificada y objetiva o de un soporte de construcción a partir de la participación del sujeto; desde una razón de dominio y de legitimidad a los Estados Modernos y del capitalismo o desde una razón crítica al Estado y al capitalismo. En síntesis, desde un bias determinista estructurado o desde un bias voluntarista.

Estas distintas posiciones historiográficas, presentan cruces, acomodaciones, reactualizaciones, redefiniciones y préstamos. Cada texto que se escribe sobre Historia, tiene un propósito y está enmarcado en un tiempo. El siguiente cuadro que se presenta pretende, de forma esquemática, mostrar a partir de los postulados de la razón occidental europea del siglo XVIII las continuidades, rupturas y reacciones historiográficas que se produjeron desde siglo XIX. Siglo considerado “de la Historia” porque se daba la consubstanciación de la racionalidad en el conocimiento y se fundamentaba a partir del sustento de científicidad. En ese plano, cuando se pregunta qué lugar se le reservaba al conocimiento científico en la Historia, se puede observar distintos caminos de reacción, ruptura o continuidad renovada los que dieron origen a diferentes postulados y distintos abordajes teóricos e historiográficos. Posteriormente, con el Materialismo Histórico y sus supuestos críticos también ávidos de legitimidad científica se darían distintas alternativas de reconocimiento en el mundo académico.

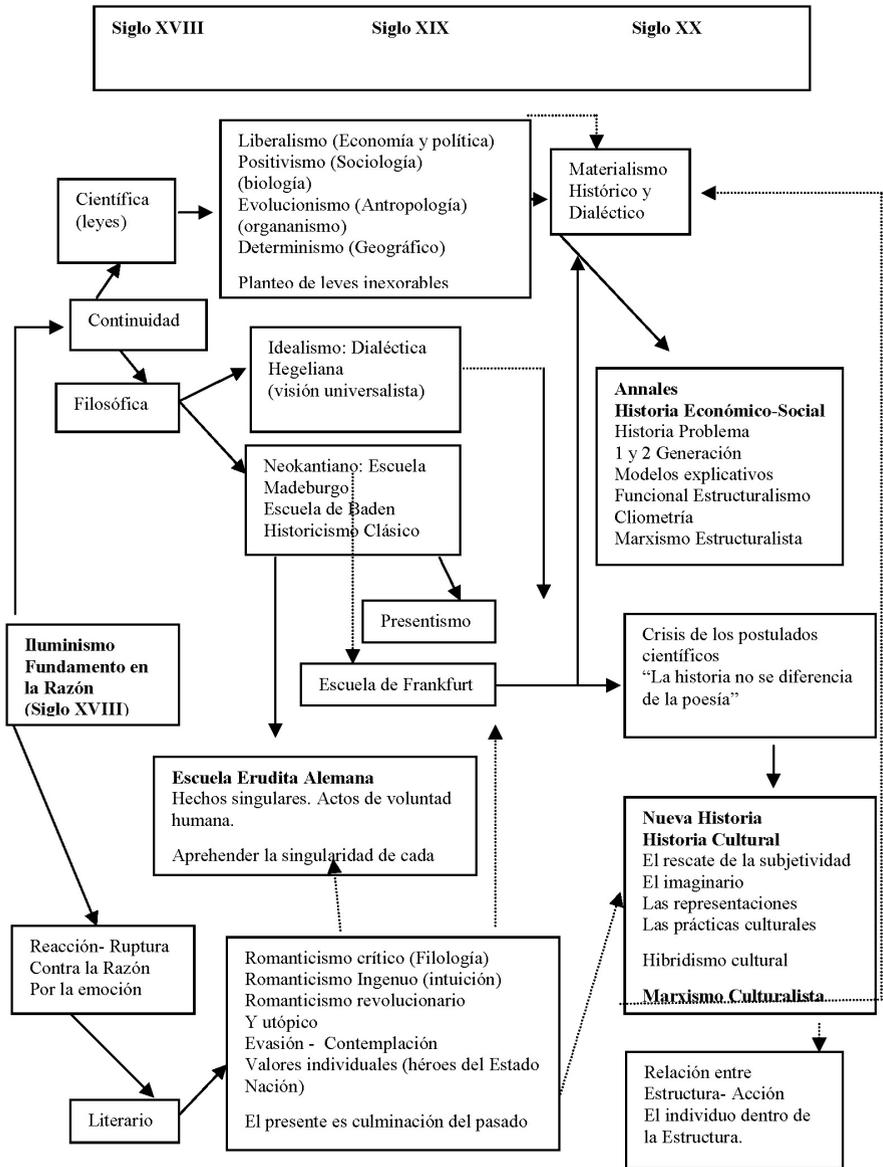
En este trayecto es significativo reconocer que las implicancias de los supuestos teóricos son parte fundamental del estudio en Historia. En ese sentido, la mirada científica presupone que las cosas ocurrirán con

su propio ritmo, al contrario de una perspectiva constructivista, en la que la participación del sujeto reconoce que los acontecimientos dependen del “deber ser” (postulado idealista y luego funcionalista) o de la denuncia y acción de lucha que posibilite revertir la situación (postulado marxista). Ello como bien sostiene Alvin Goldner (1983: 47) - haciendo referencia en el caso del marxismo y que podría entenderse para el entendimiento occidental-, deriva de la tensión nuclear entre voluntarismo y determinismo, entre libertad y necesidad²².

La revisión de los postulados históricos, la recuperación de la narrativa –anunciadas de distintos retornos- junto a la revisión de los paradigmas científicos del siglo XX implicaron también el tratar de recuperar otras alternativas de hacer historia que la “razón instrumental” de occidente había desplazado (Ver Cardoso, 1988, 1994, Zaidan Filho, 1989).

En esa revisión, así como en las nuevas religaciones muchos de los postulados de una Historia científica económica y social darían paso a una historia cultural. Una Historia Cultural en la que se iría acompañando un proceso de descentramiento del eurocentrismo o “parroquismo” como lo denomina Wallerstein. Este nuevo planteo implicaba también no sólo revisar el eurocentrismo sino también la pretensión de universalidad tratando de incorporar las visiones del “otro cultural” o, para decirlo en otros términos, desde el lugar desde donde se expresa el discurso.

²² Es interesante, en este sentido las diádas que plantea Waldo Ansaldi en *Temas claves que se plantea la historia* (1993).



Desde nosotros, “los otros”

Como sostiene Walter Benjamín en una de sus tesis sobre Historia, *“jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro”*.

En ese sentido, América surge a la Historia formando parte de la historia occidental bajo los postulados de la Reforma Católica con pretensión de validez universal, construyendo un discurso desde donde fueron comparados los errores y evaluadas -según una jerarquía propia de valores- las diferencias. Desde la "Civilización" se estudiaba el mundo "Bárbaro", desde la "Cristiandad", el mundo "hereje", desde el desarrollo, el subdesarrollo, en fin, desde la "Racionalidad Occidental" la "Irracionalidad" de otros pueblos. Y el resto del mundo no entraba a la historia, sino tras su descubrimiento por Europa, como lo planteó Mac Ferro (1990). Así, desde el siglo XV el proceso civilizatorio y de cristianización llevó implícitamente la necesidad de aumentar la esfera de la civilización desde el convencimiento que sus pautas culturales eran las legítimas y debían irradiarse a la periferia. La cultura civil y la religión cristiana, eran los valores que desde España se consideraban como fundamentales para una sociedad; desde el poder de la política oficial hasta de los propios conquistadores, misioneros y cronistas relatores del suceso. Ellos fueron los que fundaron la historiografía indiana (Carbonari, Formento y Travaglia, 1997).

El Descubrimiento de América significó, entonces, para la cultura occidental, en su secular trayectoria, una afirmación de su paradigma y su continuidad histórica. Sin embargo, para los diferentes grupos étnicos americanos el descubrimiento significó una discontinuidad histórica, una ruptura con sus pasados y por tanto cierta pérdida de sus principios de organización social. Se inició, así, para el mundo americano una praxis de reestructuración en función de otros principios ordenadores de una cultura diferente a la entonces practicada. En tal sentido, la conquista española no rompió totalmente con las distintas tradiciones indígenas, sino que las colocó en posición subalterna.

Durante el siglo XVI, luego de la llegada de los españoles a América, los intelectuales españoles se plantearon la necesidad de justificar la acción y construir un nuevo pasado englobador que muestre las virtudes de la nueva realidad instalada. Por tanto, las construcciones históricas que elaboraron la Historia Oficial, partieron de fundamentaciones propias de Europa y se expandieron por el resto del mundo.

Existe, sin embargo otra memoria -que ha sido silenciada- con diferente forma de pensar, de actuar, de concebir al tiempo, de representar a la sociedad, de evocar al pasado y revivirlo en el presente. Esa evocación diferente es también la que puede dar posibilidades de reconstruir otra historia que también hace a la historia de América. Por ello, la lucha por el dominio del recuerdo, es decir el control de la memoria, es imprescindible para la continuidad de la tradición que da fundamento de identidad a los pueblos. La ruptura de la tradición, la pérdida de identidad, la memoria vacía de contenidos a recordar, lleva a la dispersión, la alienación cultural, sin poder reconocerse, sin embargo en la cultura dominante.

La transmisión historiográfica, a pesar de la diferencia en el tratamiento de la temática, mantiene el enfoque europeo en su cuatripartición didáctica elaborado desde Europa. Sin embargo, la coyuntura del V Centenario reveló la inconsistencia de un discurso histórico donde el protagonista más relevante de la acción y narración histórica americana había sido el europeo, el que mostraba una historia homogénea y armónica en una línea de continuidad con el referente de los valores europeos.

Estos planteos implicaron en primera instancia comprender las distintas visiones de mundo y contextualizar el momento en que varias culturas se enfrentan lo que se denomina “choque cultural” o el eufemismo “encuentro de culturas”.

Adecuados a los nuevos aires historiográficos, se reconocen distintas formas y prácticas culturales, se plantean los distintos avances que se dan en ese campo. Ello debería invitar a rever programas, planes y currículas de estudios que permitan invertir la perspectiva de análisis.

Autores como Portilla (1989), Florescano (1987), Wachtel (1979) podrían contribuir a esta revisión.

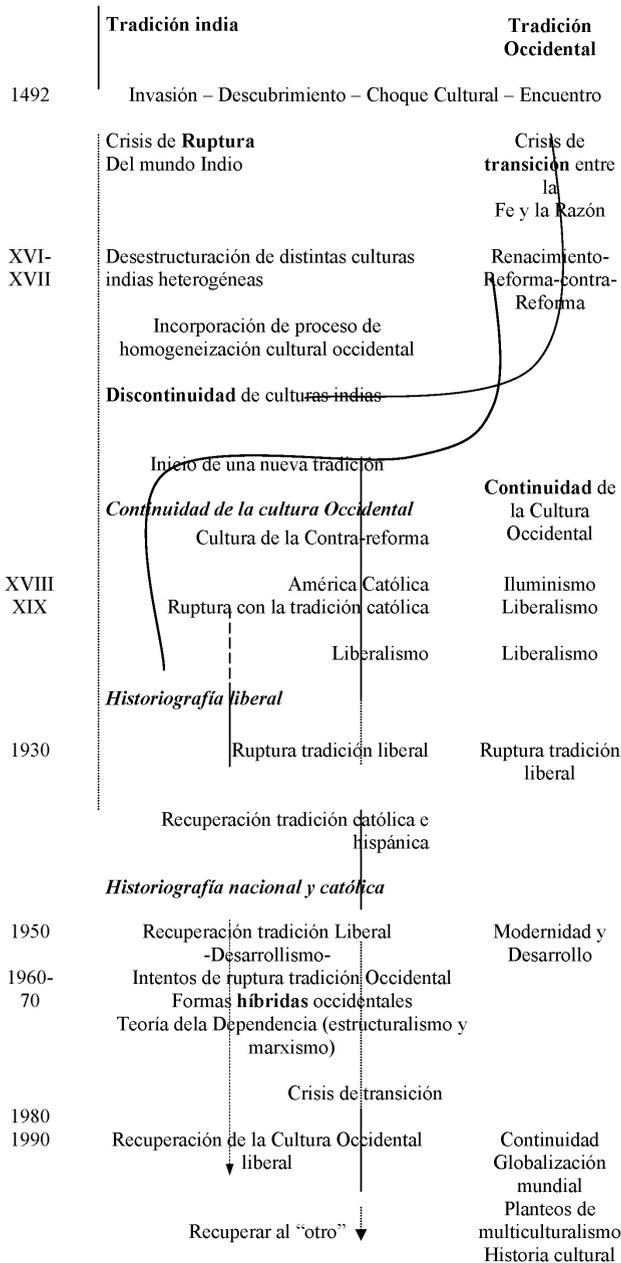
Es entonces cuando se puede acompañar la pregunta que se formulara Nathan Wachtel ¿es acaso azar que la historiografía referida a América Latina se centre sobre todo en la civilización española, mientras que la historia del mundo indígena, desde la conquista hasta nuestros días, permanezca, por así decirlo, desconocida? Frente a ello, se podría indagar ¿cómo y cuándo surge la necesidad de revisar el pasado, de reconstruir una historia desde una perspectiva diferente a la tradicional? Es precisamente a partir de los cambios de paradigma de fines de siglo XX y la revisión del planteo eurocentrista que es posible reconocer otras historias en toda su originalidad y complejidad planteando, asimismo, la necesidad de descubrir sus propias trayectorias y ritmos internos. El punto de partida para iniciar el proyecto de invertir la perspectiva eurocentrista es el siglo XVI. Ello porque, al decir de Wachtel, es el momento en que comienza la expansión europea sobre el globo y a la vez la hegemonía occidental aplicada a sociedades cuyo recorrido histórico seguía caminos totalmente independientes de los del mundo antiguo.

El impacto de la expansión europea en el mundo americano; es decir, el choque de los dos mundos, implicó para las sociedades americanas, cerradas en sí mismas, la irrupción de un acontecimiento de origen rigurosamente externo. Ese relato histórico ha sido narrado desde la historiografía occidental, desde la visión de los vencedores, perspectiva que implicó una continuidad para la cultura occidental y una ruptura de los valores de la sociedad india que la historiografía americana aún no ha podido revertir. El siguiente cuadro intenta plantear una crisis de transición para el mundo europeo que se refleja en los planteos historiográficos europeos (cambios metodológicos, continuidades y revisiones teóricas) entre el mundo de la fe y la razón (Humanismo, Reforma, Contra-Reforma, Pirronismo Histórico, Ilustración), mientras que el mundo americano se construye discursivamente a través de los postulados dados por la Contra-reforma.

Tradicón católica que la irrupción del liberalismo quebró con los procesos independentistas incipientemente a inicios del siglo XIX pero que hegemonizaron recién a fines del siglo XIX, subsumiendo la tradición india. Por entonces la lucha por el dominio del discurso histórico se planteó entre católicos y liberales herederos de occidente. La fórmula del Nacionalismo Católico, en clave espiritualista se infiltró en las interpretaciones históricas. La modernización de mediados del siglo XX implicó un asumir científico en la Historia con planteos económicos-sociales, las teorías funcional-estructuralistas y marxistas dieron las explicaciones desde la Ciencia Social y posteriormente, el enfoque científico invadió el mundo de la cultura. La cultura latinoamericana, no es homogénea ni es occidental. Los planteos científicos emanados desde el constructo europeo mantienen una línea de continuidad con una tradición que le viene dada. Nuestra selección y organización de contenidos refuerza dicha tradición. La crisis del paradigma científico no sólo posibilita rever formas de pensar y construir la historia y/o reconocer que la misma es un producto europeo con pretensión de validez universal, buscar formas de inclusión de otras memorias históricas²³. El estudio de la memoria, de rememoración, permite establecer lazos con el pasado haciéndolo inteligible, lo cual supone que ese pasado sea restituido. Ello nos invita a revisar nuestros materiales de estudio y nuestros postulados de conocimiento²⁴. Estos planteos llevan continuamente a preguntar ¿Qué criterios de selección, organización y secuenciación se debe considerar cuando se pretende construir historia desde nuestro lugar académico?

²³ Pues como dice Revel, si bien la historia se separó de la memoria para “constituirse en disciplina científica, la memoria, por la propia crisis de la ciencia, “ha retornado” (Revel, 2004: 38).

²⁴ Como aporte significativo para revisar nuestra manera de enseñar la teoría de Occidente se considera el clásico, aunque no tan citado trabajo de Sergio Bagú, *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*.



Referencia Bibliográfica

- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio.** (1999). *La Escuela de Los Annales*. Montesinos. Barcelona.
- ANSALDI, Waldo.** (1993). *Temas claves que se plantea la historia*. En *Novedades Educativas*. N° 50. Bs. As.
- AROSTEGUI, Julio.** (1995). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Ed. Crítica. Barcelona.
- BAGU, Sergio** ([1970] 1975). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Propuesta de interpretación.
- BLOCH, Marc.** [1949] 1978. *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- BURKE, Peter** ([1988] 1991). *La Revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales*. Gedisa. Barcelona.
- BURKE, Peter** (1993) *Formas de Hacer Historia*. Ed. Alianza. Madrid.
- CARBONARI, M.** Rosa, Formento Liliana y Laura Travaglia (1997). *Des-Cubrimiento y construcción histórica: Décadas del Nuevo Mundo*. En *Confronto de culturas: conquista, resistência, transformação*. Francisca L. Nogueira de Azevedo John Manuel Monteiro (org.). *Expressão e Cultura*. EDUSP, São Paulo. Volumen 7.
- CARBONELL, Charles-Olivier** (1986). *La historiografía*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CARDOSO, Ciro F.** [1981] 1982. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Conocimiento, método e historia. Editorial Crítica. Barcelona.

- CARDOSO, C. F.** (1988). *Una “nova Historia?”* En Ensayos racionalistas. Rio de Janeiro. Campus.
- CARDOSO, C.** (1994). *Paradigmas rivais na Historiografia atual*. Inédito.
- CARDOSO, Ciro F. S. y Héctor Perez Brignoli** [1970] 1985. Los métodos de la historia. Crítica. Barcelona.
- CARR, Edward Hallet**[1961] 1970. *¿Qué es la Historia?* Editorial Seix Barral. S.A. Barcelona.
- CASSANI, Jorge Luis y A. J. Pérez Amuchástegui** [1968] 1980 *Del “Epos” a la Historia Científica. Una visión de la historiografía a través del método*. Abaco. Buenos Aires.
- CROCE, Benedetto** [1938] 1942) *La historia como hazaña de la libertad*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CHARTIER, Roger** *La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas* En La “nueva” historia cultural. La influencia del pos estructuralismo y el auge de la interdisciplinarietà. Olavarri, Ignacio y Carpiestegu, Javier (Dir) Ed. Complutense. Madrid. 1996.
- CHESNEAUX, Jean** [1976] 1984. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- COLLINGWOOD, R.G.** [1952] 1968. *Idea de la historia*. F.C.E. México.
- DOSSE, François.** *La historia. Conceptos y escrituras*. 2003. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- FERRO, Marc** (1990) *Como se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. F.C.E. México.
- FEBVRE, Lucien.** [1953]1971. *Combates por la historia*. Ariel. Barcelona.

- FLORESCANO, Enrique** (1987). *Memoria Mexicana*. Ed Joaquín Mortiz. México. 1987.
- FONTANA, Josep**. [1981] 1982. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Editorial Crítica. Barcelona.
- GOLDNER, Alvin** (1983). *Los dos marxismos*. Madrid. Alianza. 1983
- IGGERS, Georg** [1995] 1998. *La Ciencia Histórica en el siglo XX* Idea Books. Barcelona.
- KHUN, Tomas** [1968] 1992. *La estructura de las revoluciones científicas*. México.
- KULA, Witold** *Problemas y métodos de la Historia Económica*. Península. Barcelona. 1973.
- KOROL, Juan C.** (1985). "Duraciones" y "paradigmas". En la escuela de los "Annales". En Punto de Vista N° 23. Buenos Aires.
- LE GOFF, Jacques**. [Turín, 1977] 1991. *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Editorial Paidós. Barcelona,
- PORTILLA, Miguel León**. (1989). *El Reverso de la Conquista*. Ed. Joaquín Mortiz. Mexico,
- RAMA, Carlos**. (1981). *La historiografía como conciencia histórica*. Montesiños. Barcelona.
- REVEL, Jaques**. (2004). *Tradición y renovación en las Ciencias Sociales y Humanas*, Jornada Académica en la Universidad de Quilmas.
- RONEAUT, Paulo** (1987). *As Razoes do Iluminismo. Comanhia das letras*. São Paulo.
- TOPOLSKY, Jerzy**. (1985). *Metodología de la historia*. Cátedra. Madrid.

- SANCHEZ MARCOS, Fernando.** (1993). *Invitación a la Historia. La historiografía de Heródoto a Voltaire a través de sus textos.* Labor. Barcelona.
- VAINFAS, Ronaldo y Ciro F. Cardoso** (1997). *Dominios da História.* Ensaio de Teoria e Metodologia. Campus. Río de Janeiro.
- VILAR, Pierre.** [1980] 1982. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico.* Editorial Crítica. Barcelona.
- WACHTEL, Nathan** (1970). *Los Vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española.* Alianza. Madrid. 1970.
- WALLERSTEIN, Immanuel.** (Coordinador). [1996] 2001. *Abrir las Ciencias Sociales.* Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI. México.
- ZAIDAN FILHO, Michel.** (1989). *A Crise da Ração Histórica. Papyrus.* Campinas *Límites de los paradigmas decimonónicos.* Siglo XXI. México.

Institución de principios y prácticas culturales de lectura del libro de texto en la clase de Historia.

Lana Mara de Castro Siman *

Luísa Teixeira Andrade *

Universidad Federal de Minas Gerais

Resumen:

En este artículo presentamos un análisis de los procesos de institución de prácticas de lectura que formarán la cultura de una clase de Historia. Partimos del supuesto de que toda clase se configura como una “cultura” que puede ser incesantemente construida y reconstruida por sus participantes. Esos saberes construidos socialmente por medio de las acciones e interacciones entre profesores y alumnos tienen una gran influencia sobre la apropiación de los contenidos disciplinarios, en tanto crean las condiciones potenciales para el aprendizaje. Nos valemos de las contribuciones de Etnografía Interaccional y de aportes teóricos de la perspectiva socio-interaccionista del aprendizaje, así como de estudios de campo sobre las prácticas de lectura y usos de libros didácticos en las clases. Identificamos, a partir del análisis, principios y patrones que formarán las prácticas de lectura y que posibilitarán la comprensión y la creación de significados de los contenidos de la narrativa histórica del texto del manual.

1. Introducción

“Cuando observamos una clase, dice Mehan, nos parece que está organizada: profesores y alumnos hablan alternadamente, en

* FaE/UFMG – lane.siman@pesquisador.cnpq.br

* FaE/UFMG – lteixeiraa@hotmail.com

momentos bien determinados. Los alumnos escriben, hacen sus trabajos en pequeños grupos o leen en silencio. En suma estamos delante de una verdadera organización social, ¿de dónde viene? ¿Cómo es que los profesores y alumnos saben cuando pueden y cuando no deben tomar la palabra? (Mehan, 1979)

Mehan nos invita a pensar el aula como una cultura que puede ser incesantemente construida y reconstruida por los participantes: profesores, alumnos, alumnos-profesores, alumnos-ayudantes. La cultura es comprendida aquí como la producción de significados por parte de un determinado grupo social (Spradley, 1980). De esta manera toda aula es un espacio en el cual un grupo social construye y reconstruye *normas y expectativas, papeles y modalidades de interacción, derechos y obligaciones* (Collins e Green, 1994; Floriani, 1993; Green, Dixon, Zaharlic, 2002).

Así, enseñar y aprender son procesos comunicativos y sociales localmente definidos, es decir, deben ser comprendidos dentro de la clase en la que ocurren. En otras palabras, a medida que un grupo de personas convive en un espacio denominado “aula”, ese espacio se vuelve el sostén de un ambiente social. El aula, entonces se configura como grupo social construido por sus individuos: profesores, alumnos, alumnos-profesores, alumnos-ayudantes, etc. A medida que conviven y se relacionan entre sí, estos individuos desarrollan su propio modo de trabajar e interactuar juntos en busca de sus objetivos específicos, creando patrones de vida y prácticas culturales construidos a lo largo del tiempo. Es esto lo que distingue un aula de otra. Caracterizamos esos patrones de vida y prácticas culturales a través del análisis de lo que los miembros del grupo saben, entienden, conocen, interpretan, hacen y producen de manera apropiada en su grupo cultural y social. Este saber construido socialmente por medio de las acciones e interacciones entre profesores y alumnos tiene una gran influencia sobre la apropiación de los contenidos disciplinares propiamente dichos, en tanto crea las condiciones potenciales para el aprendizaje (del inglés, *potential learning*). Dicho de otro modo, da soporte a la adquisición y acceso de los alumnos a los conocimientos producidos en el aula

En este trabajo buscamos investigar los procesos de institución de las prácticas de lectura que configurarán la cultura de la clase de historia del 2° año de la escuela secundaria Estadual Maestro Villa-lobos da Rede de Educação de Minas Gerais, Brasil¹. Nos importa investigar ¿qué “formas de leer” se instituyen en la clase: lectura silenciosa, lectura de los alumnos en voz alta, intercalada por la explicación del profesor; intercalada por las interacciones discursivas dialógicas?. ¿Existen formas predominantes o patrones de interacción discursiva promovidas por el profesor en el momento de la lectura de textos?

La Clase estudiada

Los registros de clase analizados fueron tomados del banco de datos construido por el trabajo de investigación de maestría, denominada “Aula de História: cultura, discurso e conhecimento”. Dicha investigación, de carácter etnográfico, se desarrolló a lo largo de nueve meses – de abril a noviembre de 2005. Las grabaciones abarcaron un período de seis meses –de mayo a principio de octubre de 2005– contemplando cuatro unidades temáticas (La Independencia de Estados Unidos, La Revolución Francesa, La Crisis del Sistema Colonial y Las Revoluciones Europeas Del Siglo XIX). En esta investigación, el análisis de la clase se centró en la cultura inherente al aula, al contexto y al conjunto de la actividad educacional por medio del discurso. Para la obtención de datos fidedignos, se realizaron grabaciones y filmaciones. Además, se efectuaron entrevistas con el profesor y con los alumnos y se analizó el espacio institucional.

La caracterización del proceso de institución de las prácticas mediadas por el texto histórico fue hecha, a partir del universo de clases observadas, a veces por medio de transcripciones de episodios de clase, a veces por medio de fragmentos de mapas de episodios y otras a través de testimonios de los sujetos tomados de las entrevistas realizadas con la profesora y algunos alumnos.

La institución de prácticas de lectura

La rutina de las clases semanales de Historia analizada es casi siempre la misma: las dos primeras clases son expositivas-dialogadas y la última consiste en un debate, cuyos temas pasan por los contemporáneos y los contenidos históricos en boga. La disposición física de los pupitres, la mayoría de los días, presenta dos variaciones: pupitres en fila para el pizarrón, priorizando la interacción profesora-clase (primeras clases de la semana) y pupitres en círculo (última clase de la semana). De acuerdo con la docente, la primera forma de organización evita distracciones y charlas paralelas y está siempre en la pauta de los acuerdos iniciales entre los participantes, lo que demuestra que esta disposición no fue impuesta por la profesora sino que fue arreglada con los miembros del aula como nos muestra el siguiente mapa.

Episodio	Participantes	Acciones	Aspectos Culturales
2	Prof.	Recuerda a los alumnos que su pedido no fue cumplido.	El pedido es que los pupitres se posicionen de frente para el pizarrón.
	Bia	Dice que avisó a la clase al respecto.	El conocimiento de la norma por parte de la alumna demuestra que ya estaba en el proceso de construcción del grupo

Mapa: Aula 30/08/05

Sobre esa forma de organizar el espacio físico, un alumno comparte la misma idea de la profesora cuando afirma, en una entrevista, que los pupitres *“organizados en fila (...) no molestan tanto, no congestiona tanto dar las clases”* (Pedro). La profesora raramente opta por el trabajo en parejas o pequeños grupos porque, según ella, los estudiantes no tienen la madurez suficiente para esto, y por consiguiente, se dispersan más.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturales
1	Profesora	¡La profesora hoy está buenita para grabar! Generalmente no me gusta que haya parejas porque se la pasan charlando. Vamos, concéntrense.	(Tono irónico). La profesora reclama que por eso, no le gusta hacer trabajos en parejas, porque los alumnos no se callan.

Aula: 30/05/05

Este turno muestra un cierto disgusto de la profesora respecto del trabajo en parejas. Consideramos que la escasez de trabajos de esta naturaleza puede contribuir para que los pocos momentos en grupo o en parejas sean cada vez más problemáticos, por la escasa experiencia que tienen los alumnos en situaciones que involucran esta estrategia.

La observación directa de las clases, el análisis de los vídeos y la elaboración de los mapas demuestran que la profesora normalmente se dirige al grupo como un todo, ya sea para establecer acuerdos, dar instrucciones, exponer los contenidos, para incentivar el discurso de los alumnos, a través de la atribución de puntos por participación, a los cuales ellos se refieren como “los positivos” o simplemente “positivo”.

La rutina inicial de las lecciones expositivas-dialogadas presenta pocas variaciones: alumnos que están llegando, acomodándose en los pupitres individuales, la profesora llama a la alumna-monitora para pasar lista y para averiguar quién tiene el libro de texto en las dos primeras lecciones semanales. Esta es una alternativa de pasar lista, propia de ese grupo social.

Reseñas

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturales
30	Profesora	Primera cosa, ¿vos ya anotaste quién trajo el libro? ¡Sí! ¿Como hiciste para verme desde ahí?	Dirigiéndose a la alumna-monitora.
31	Paula	Me levanté y me fijé.	Alumna-monitora
32	Profesora	Ah, gracias. Entonces está bien. Anoté por mí los positivos en un ratito. Mira D.João VI.	
33	Alumno NI	Yo traje el libro... No es mi problema...	
40	Profesora	Vamos, ella ya vio, ella ya anotó. Se levantó y ya vio. Quien estaba con el encima del pupitre ella ya vio el libro.	
41	Alumno NI	Porque el mío estaba escondido...	El alumno reclama a la profesora señalando que puede ser que la monitora no haya visto su libro y, en consecuencia, había marcado negativo para él.

Aula: 19/09/05

Aula: 19/09/05

De esta manera, existe en la clase una alumna que asume el papel de alumna-ayudante. Ésta desempeña algunas funciones: pasar lista, verificar quién trajo el libro y anotar “positivo” para los alumnos que participan oralmente de las discusiones, entre otras. El fragmento muestra que la asociación entre la profesora y la monitora está internalizada por el grupo, y especialmente por la monitora en tanto ya había cumplido la tarea antes de que la profesora se la solicite. Esta asociación forma parte de las *“normas y expectativas, derechos y obligaciones, papeles y modos de relación”* propios del grupo estudiado.

A esto le siguen algunos avisos, acuerdos pedagógicos y el planeamiento de la clase - “A veces vamos a leer, a veces vamos a explicar” (clases 30/05/05, turno 5) y en algunas ocasiones, avisos institucionales. Así, el

inicio de las clases está marcado por estos tres subepisodios principales, que se insertan en el episodio mayor de gestión de clase:

- Pasar lista
- Verificar que tienen el libro de texto
- Avisos, acuerdos pedagógicos y planeamiento de clase.

Luego, con el libro en la mano de los alumnos, la profesora solicita la lectura oral de un segmento por un alumno determinado y su interpretación; la actividad prosigue con otras lecturas y explicaciones subsiguientes tanto de los alumnos como de la profesora. Durante la lectura, algunos alumnos están atentos otros no. Esta práctica, con el tiempo se “naturalizó” como confirman las siguientes transcripciones.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
102	Alumna	En el período de 1811 a 1828, diversas colonias de América fueron conquistando su independencia por medio de revoluciones emancipadoras. Entre los líderes de esas revoluciones se destaca Simón Bolívar	La propia alumna hace la pausa para la intervención de la profesora.
103	Prof.	Sólo hasta ahí. ¿Qué está diciendo? ¿En qué período? ¿Qué pasó?...	La profesora se da cuenta y pide que los alumnos expliquen el fragmento leído.

Aula: 13/09/05

Episodio	Participante	Acciones	Aspectos Culturales
3	Alumna	Alumna lee y para.	Ella sola hace la pausa. Los alumnos ya saben que lo que va a ser pedido son lecturas puntuales del texto, por eso ellos solos hacen la pausa.
	Profesora	Pide que pare y que alguien explique.	

Mapa: aula 30/08/05

Reseñas

Se trata de “normas y expectativas” (Collins e Green, 1992) ya establecidas e incorporadas de lectura puntual y fragmentada del texto del manual y la inmediata intervención de la profesora invitando a los alumnos a tomar la palabra. El fragmento que sigue muestra que la continuación de lectura solo es permitida cuando se concluye la explicación, según la óptica de la profesora.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
31	Profesora	Así es. La palabra cortesana viene de corte. Vivía en la corte. Tenía el palacio de Versalles, un palacio enorme, y ahí no vivía solo el Rey, también vivían parientes y amigos de los reyes (se corrige) del Rey ¿no? Y ellos vivían disfrutando la vida, ¿no? Curiendo la vida, por así decir. Ellos no pagaban impuestos, no trabajaban, ¿verdad? Holgazanes. Entonces había tres tipos de nobleza.	
32	Carolina		Interrumpe la profesora.
33	Profesora	Diga.	
34	Carolina	No, yo quería leer.	
35	Profesora	No, en un ratito. La nobleza, entonces, cortesana son esos que acabo de decir, que vivían en la corte. Había una nobleza provincial, ¿quiénes eran?	

Aula 30/05/05

Además, usualmente después de la lectura de segmentos del libro, la profesora trabaja el vocabulario del texto. Los fragmentos siguientes ilustran este aspecto.

Turno	Participantes	Discurso	Aspectos Culturales
11	Profesora	Esperen. ¿Hubo alguna palabra que no entendieron?	Comúnmente después de la lectura, la profesora trabaja el vocabulario del texto.
12	Leticia	Antagonismo	
13	Profesora	Antagonismo, antagonismo es esa contradicción, al mismo tiempo que eran de una eran de otra también, no? Igual di el ejemplo.... Es ese antagonismo entre ser adolescente y ser adulto. ok, ¿Otra palabra que no se entienda?	
14	Luiz	Ese tema de colonia, ¿versus?	
15	Profesora	Versus en el sentido, cambió un poco, es ese sentido aquí, ¿no? Atlético versus Cruzeiro. ¿Alguna otra palabra difícil?	

Aula: 29/08/05

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
19	Profesora	Que... ¿cuál es la palabra difícil que aparece ahí?	Vocabulario del texto.
20	Alumno NI	Mayoritarios.	
21	Profesora	Mayoritarios. ¿Qué piensan será esa palabra?	
22	Claudia	Mayoritarios? Era la mayoría.	
23	Profesora	Mayoría. Eso, mayoría. ¿Cuál es la otra palabra que aparece ahí, difícil?	
			Silencio por algunos instantes.
24	Profesora	¿Solo esa, no? Lea por mí, por favor, también el cuadrito amarillo.	

Aula: 31/05/05

Reseñas

Comúnmente, el episodio delineado atraviesa toda la clase. La participación de la profesora en esos dos tipos de clase (con o sin libro de texto) es efectiva y se da con explicaciones, mediaciones, síntesis finales que cierran cadenas de interacciones, acuerdos pedagógicos, proseguimientos, feedback, soluciones de dudas, disciplina, control y organización de la participación de los alumnos – “ ¿Quién quiere hablar? Después hablás vos. Dejá que hable ella primero que había levantado la mano” (clase 19/09/05, turno 50). Ella funciona como reguladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
17	Profesora	<i>Bueno, quien quiera, está libre. Entonces, ¿qué pasó, en un primer momento?</i>	
18	Luiz	Empezó la batalla. Con los “carinha” del ejército.	
19	Alumnos		Algunas voces
20	Profesora	Vamos a hacer así, hablan de a uno porque si no...inclusive para control de la nota así el “positivo” está más fácil para ella. Dale vos que levantas-te la mano primero.	
21	Claudia	Los rebeldes americanos tenían depósitos de armas, entonces, en la guerra de la independencia ehhh los soldados ingleses fueron al depósito y empezaron a destruirlo. Entonces no hubo segundo congreso. Bueno ahí ya se pasó de la cartita que leí en casa.	
22	Profesora	Está bien. <i>Ella y después vos</i>	

Aula: 17/05/2005

En los momentos en que la docente valoriza la participación de los alumnos, ya sea porque plantean una duda o presentan una explicación, la profesora dispone este discurso en el plano colectivo de la clase o hace elogios. Muchas clases nos mostraron este aspecto, expuesto a continuación en los siguientes mapas.

Turno	Participante	Discurso	Aspectos culturales
51	Marcia	Porque en el feudalismo la nobleza tenia el poder... las armas, no?, el poder militar. Esa provincial no está más relacionada... [inescuchable]	
52	Profesora	Porque ellos antes habian entrena- do, no? ¿Ustedes prestaron atención a su pregunta?	La profesora tanto socializa la pregunta cuanto la valoriza.
70	Fernanda	(...) porque siempre es la burguesia que se rebela, siempre es que... que se junta para hacer alguna cosa.	En ese turno la alumna, a partir de conocimientos ya adquiridos y relacionados, hace una generalización sobre el papel de la bur- guesía en la Historia.
71	Profesora	<i>Mira lo que está diciendo sobre el papel de la burguesía en la historia, principalmente en Francia siempre que la burguesía se junta para hacer algo toma la iniciativa .tiene mucho que ver con dinero, eran personas que estudiaban.</i>	La profesora valoriza el conocimiento y el razonamiento histórico hecho por la alumna socializándolo y creando un espacio social para compartir e intercambiar significados entre los alumnos.

Aula: 30/05/05

Vimos que la interacción oral resignifica el texto, dado que el habla repite, refuerza, amplía, destaca, altera, contextualiza, marca o acentúa la materialidad textual. ROCKWELL (1998), al analizar los usos cotidianos del lenguaje escrito a partir de las prácticas orales de la clase, demuestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se constituye en una relación bipolar profesor-alumno, sino en una relación triangular donde el libro/texto entra como un tercer elemento. De esta manera la

construcción de conocimiento está atravesada por el lenguaje escrito, o sea, por la presencia del texto, por las interacciones discursivas, dado que la dinámica oral influye en la interpretación del texto. Por lo tanto no se trata de atribuir a las herramientas o los artefactos culturales, en este caso el libro, el poder de producir por sí mismos el aprendizaje. Como argumenta WERTSCH, las herramientas culturales solo pueden ejercer algún impacto sobre el individuo en sus interacciones con los sujetos. En ese sentido, está equivocada cualquier tendencia a centralizarse exclusivamente en la acción, en las personas o en los instrumentos mediadores aisladamente: *la esencia de examinar agentes y herramientas culturales en la acción mediada es examinar como interactúan* (WERTSCH, 1998:25).

En segmentos de entrevista la profesora comenta: “valorizo mucho lo que ellos dicen, valorizo, es... valorizando a través del elogio, pero un elogio sincero, principalmente cuando el alumno usa un lenguaje culto, y a veces explica una cosa de manera diferente de lo que está en el libro, o cuando cuestiona alguna cosa o él...es...él hace comparaciones de situaciones, o cuando coloca la historia de hoy en lo que ocurrió en el pasado, entonces eso me encanta, valorizo (...)”.

En relación a la participación de los alumnos, éstos ganan autonomía intelectual e exponen sus ideas y conocimientos, aunque siempre buscando el conocimiento científico. Muchas veces estos alumnos, por la autonomía adquirida, asumen el papel de profesores conduciendo las interacciones, aunque esto sea más recurrente en las clases de debate. Cuando esto ocurre, el control del proceso de la enseñanza y la asimetría en las relaciones entre profesor y alumnos tienden a disminuir. Un ejemplo de esto se encuentra en el siguiente mapa, en el cual en un momento de la clase, una alumna sintetiza todo su contenido.

Episodio	Participante	Acciones	Aspectos Culturales
3	Marcia	Expone, sintetiza el asunto.	
	Profesora	Elogia y pide que la alumna repita para la clase.	Socializa el habla
	Marcia	Repite	Un poco tímida
	Profesora	Dice que el habla de una alumna se cerró y que era eso lo que ella quería concluir.	Suena el timbre.

Mapa: aula 17/05/05

Según lo ejemplificado arriba, los alumnos se sienten con mucha tranquilidad para hablar exponerse y contribuir. “Con Eneida es así, yo me siento con más libertad para hablar en su clase porque ella ya dijo que yo hablo bien. Entonces me siento con más libertad como para exponer algo que yo sé y lo que no sé también. Pero hay unos profesores que me dejan con miedo de hablar, porque son muy cerrados y Eneida no, la profesora es abierta, ella está ahí para esperar lo que vos vas a decir y explicarte” (Luiz). Esa confianza se adquirió a lo largo de los años a partir del incentivo constante de la profesora - “*Deixo, quem quiser, está livre*” (aula 23/05/2005, turno 24).

Episodio	Participantes	Acciones	Aspectos Culturales
2 01:57	Luiz	Comienza a explicar y desiste.	Medio inseguro, sin saber si está en lo cierto.
	Profesora	Dice que quien quiera hablar puede, que está abierto.	Incentiva
	Daniel	Responde	En el primer bimestre ese alumno era muy desatento y con malas notas.

Mapa 4: aula 23/05/05

Esta estrategia permisiva e incentivadora de la profesora llevó a una autonomía y confort de los alumnos para exponerse en la clase.

4.2 El papel del libro de texto

En las clases expositivas-dialogadas referidas, la profesora puso en juego el libro de texto como instrumento mediador, auxiliando a los alumnos en la adquisición y comprensión de los conocimientos históricos. El libro de texto funcionó en esta clase como mediador privilegiado entre el alumno y el conocimiento histórico¹. *“él es mi mayor soporte, es lo mínimo y necesario (...) Tiene un papel principal en mi escuela y en mi clase”* (Profesora)².

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
20	Profesora	<p>Ahora vamos a abrir el libro en la página dos siete ocho donde está escrito “Dominio francés sobre España”. Miren ahora estoy hablando de una forma bien superficial, bien resumida...</p> <p>Ahora leyendo el libro es otra cosa porque ahora nosotros vamos a leer un lenguaje culto, ¿no? Palabras más elaboradas. Esa es la importancia del libro por eso me gusta tanto que traigan el libro y se los exijo porque el libro es el lenguaje que nosotros tenemos es nuestra mejor expresión.</p>	Papel central y de autoridad do libro.

Aula: 13/09/05

En el turno 20, después de la exposición oral introductoria, la profesora confirma el papel central y de autoridad del libro en tanto que para ella ese recurso detenta un lenguaje culto y un conocimiento más adecuado. *“Yo doy soporte, es un lenguaje culto, escrito por una persona, un especialista, ¿no? es... hecho de manera sistemática, abordando la materia de manera ordenada, él puede dar una secuencia a lo que está escrito allí, algo que tiene principio, medio y*

¹ Libro de texto: *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva.

² Fragmento de entrevista.

*fin, y una palabra escrita. Entonces él va a oír cuando el compañero lee y va a leer, entonces va a entrar por lo menos dos veces, ¿no? (profesora)*³.

Además, no es raro que el propio discurso de los estudiantes esté permeado por segmentos del texto leído, señalando así su papel como mediador y amplificador del aprendizaje histórico de los alumnos. Este hecho se refleja en el discurso de la profesora durante la clase del día 13/09/05; “Yo no sé si ustedes repararon el antes y el después. Antes estábamos hablando solamente en base a mi explicación. Ahora leímos el texto del libro. Fíjense como ella cuando habló usó palabras diferentes. Usó la palabra elite, ..., administración, no es, de la metrópoli... entonces son palabras más adecuadas. Entonces por eso es que el texto es importante, y no quedarse sólo con la explicación de la clase. Entonces cuando pido que ustedes estudien lo escrito, mi objetivo es que ustedes lean el libro. Porque si no hago eso ustedes no leen, no es verdad?. Entonces, miren, yo confieso, es un chantaje que yo hago con ustedes. Divido puntos, cuatro puntos es demasiado, ¿no? para que ustedes hagan el escrito...entonces alguien me pregunta: ¿hizo el mapa? Haz el resumen del cotidiano de la historia? Todo lo que está ahí es importante, si, entonces háganlo. Belleza. Vamos a continuar, ahora leyendo donde esta escrito aquí: “lucha por la independencia”. ¿Quién puede leer? Por favor” (aula 13/09/05, turno 32).

En contrapartida, en el segmento siguiente, la profesora demuestra cierta independencia del libro de texto ya que en este caso ella no pide que lo resuman sino que hace una pregunta usando el contenido del libro para verificar una idea científica. El libro en este caso funcionó como amplificador de la capacidad de acción de la profesora.

³ Idem.

Reseñas

Turno	Participante	Discurso	Aspectos Culturales
20	Breno	Interés capitalista por mercados consumidores. Ahí el segundo puntito... Presión sobre España y Portugal para libertar a las colonias esclavas.	Lectura del libro.
21	Profesora	Solo eso.... entonces Inglaterra ¿qué tiene que ver con la independencia de nuestro continente....América Latina y Brasil?	
22			Breno dice algo, pero no es posible entenderlo.
23	Profesora	Inglaterra quería la independencia, pero estoy preguntando ¿por qué? ¿Qué iba a ganar acá con eso?	
24	Elaine	Profe, me parece que con la independencia de Brasil, iba a haber más mercados consumidores acá...	
25	Profesora	Muy bien Helena!	
26	Leticia	Creo que, si por ejemplo, porque Inglaterra tipo, creo que sería más fácil entrar en un país sin una metrópoli encima. Tipo si Portugal no fuese así, si Brasil fuese independiente sería más fácil para ella explorar, etc.	
27	Profesora	Entonces Inglaterra quería sacar a Portugal de la jugada para tener la libertad. Ahora... es eso que todos dijeron. Así es, Inglaterra quería que América fuese toda independiente, libre de Portugal, para ella, Inglaterra, poder colocar aquí los productos que vendía. ¿Portugal no los dejaba?	
28	Alumnos	No.	
29	Profesora	Porque existía aquel famoso pacto colonial, no? que sólo podía estar relacionado con la metrópoli. Entonces con Portugal saliendo, Inglaterra iba vender nuestra mercadería, ¿no es así? Entonces el interés de Inglaterra era mercantilista, capitalista, ¿no? Lee de nuevo lo que dije sobre Inglaterra.	

Aula: 17/05/05

Además, podemos agregar que cuando la profesora entiende que el libro es ineficaz para trazar en el plano social la idea de proceso histórico, ella interviene y cumple ese papel⁴.

Episodio	Participantes	Acciones	Aspectos Culturales
3	Profesora	Antes de iniciar la lectura del texto, la profesora hace comparaciones entre las rebeliones nativistas y las inconfidencias.	El libro entra en escena más para narrar los hechos y sus consecuencias, la noción de proceso histórico es desarrollada por la profesora.

Mapa: aula 30/08/05

Confirmando esta cuestión, en la entrevista la profesora igualmente resalta algunas lagunas dejadas por el libro y revela su propia función de llenarlas para “complementar y enriquecer la clase en la medida de lo posible”, principalmente en lo que se refiere a la noción de proceso histórico. “(...) *Voy a dar un ejemplo de lo que hice hoy es... abordando la independencia de América Latina, coloqué de esta manera Inglaterra, América Latina y Brasil, el libro no pone eso muy claro; Inglaterra ¿qué tiene que ver con nuestra historia? Yo les voy a decir, que tiene mucho que ver, porque Inglaterra necesitaba de un mercado consumidor para vender sus productos, entonces Inglaterra iba estar más interesada en que Brasil y América Latina sean independientes, la propia ayuda que le dio al rey de Portugal para que él venga a Brasil, ella va a querer a cambio tratados comerciales, entonces el libro no coloca eso muy claro, entonces por eso ellos prestan bien atención*”. (Profesora)

En estos casos, al contrario, el contenido del libro está limitando la comprensión temática de la discusión, exigiendo de la profesora una acción en el sentido de ampliar las posibilidades de adquisición del conocimiento histórico por los alumnos lo cual se encuentra restringido por el libro. Acá nos damos cuenta de que el recurso de mediación puede, al mismo

⁴ Esto ocurrió en varias clases.

tiempo y en algunos casos, ser un limitador en la adquisición, memorización y uso de conocimientos por parte de los alumnos.

El libro constituye recurso de mediación consentido por los alumnos. *“El libro es bastante completito, tiene algunos cuadros, unas cosas interesantes, a mí me gusta”*. (Fernanda). *“A mí me gusta el libro porque no da muchas vueltas, va directo al asunto y de una forma que se puede entender”*; *“Yo creo que el libro es bueno, las preguntas que hay los ejercicios que tiene, son cosas que vos tenés que pensar para resolver, no es algo que es solo copiar, y a mí eso me gusta”* (Eliane); *“A mí me parece interesante, porque tiene algunas historietas extras, algo que ayuda”* (Claudia).

5. Algunas conclusiones

En el corpus delineado pudimos identificar los dos planos que caracterizan la cultura del aula, el plano de la socialización y el plano del conocimiento, prácticas intencionalizadas que, aunque sean de distinta naturaleza, se encuentran íntimamente relacionadas y crean las oportunidades de enseñanza-aprendizaje de Historia en esa clase.

En el plano de la socialización podemos citar, en primer lugar, el hecho de que todo alumno puede participar de la lectura e interpretación del aparato textual, o sea, en esa clase, el habla es consentida, incentivada y todos tienen derecho a ella. En segundo lugar, hay una secuencia ordenada de lectura puntual y fragmentada del texto y la consecuente participación de los alumnos no siendo permitidas hablas simultáneas. En ese sentido, el respeto y la atención al habla del otro están instituidos.

En el plano del conocimiento, podemos citar como práctica cultural instituida el “estudio por escrito”. Este estudio consiste en un resumen previo de cada capítulo que será trabajado en la clase. Igualmente, la profesora instituye la lectura puntual y fragmentada del texto histórico vehiculizada por el libro de texto, disponiéndolo en el plano social de la clase. Esa es seguida por una relectura y resignificación del texto histó-

rico en el plano de las interacciones discursivas del aula. Existe, de este modo, una práctica de lectura que incide en la comprensión del texto.

La profesora investigada instituyó prácticas de lectura que enseñan a leer y no solamente usa el texto para extraer informaciones parciales y puntuales, que dificultan la comprensión y la creación de significados de los contenidos de la narrativa histórica del libro de texto. Esta distinción ya fue presentada por Aisenberg (2005). Según la autora:

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (Aisenberg, p.94).

Además, argumenta que la lectura aparece como un proceso preliminar a la adquisición de la información para después llegar a los procesos propiamente disciplinares. “La lectura no es considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico, solamente ofrece insumos para ello”. De esta manera el sentido del texto ya está dado, está fuera del lector y éste apenas va a extraer informaciones.

En contrapartida, este trabajo mostró que las prácticas de lectura instituidas por la profesora no se disocian de lo que se constituye como Historia en la clase investigada y tampoco los lectores/alumnos se encuentran ajenos al texto. Ellos se apropian en el diálogo con sus saberes previos sobre los contenidos de la Historia. Además, en la clase si la práctica de lectura fuera apenas “un proceso preliminar a la adquisición de la información para después llegar a los procesos propiamente disciplinares”, las chances de recortar de las posibilidades de aprendizaje serían amplias, pues el libro de texto es el principal mediador del conocimiento histórico en esa clase.

En suma, los patrones, prácticas y episodios de interacción delineados evidenciaron un conocimiento cultural internalizado por los alumnos y también por la profesora acerca de cómo actuar, interactuar, interpretar, leer, ser alumno, ser profesor, aprender y comprometerse con ese grupo social (la clase). Son esos principios y prácticas culturales, a veces invisibles, que están creando las posibilidades de aprendizaje y dando soporte a la construcción y adquisición del conocimiento histórico en el aula. (Collins y Green, 1994). Existe, por lo tanto, una relación íntima entre el contexto creado por las interacciones, sobre el cual emergen varios otros componentes contextuales (cultural, institucional, social, histórico), y las posibilidades de aprendizaje. Entonces para que el aprendizaje ocurra es necesaria la creación y consolidación de un grupo social que posea “normas y expectativas, derechos y obligaciones, papeles y formas de relacionarse” (Collins y Green, 1994) propios. En ese sentido, como ya vimos, la profesora investigada creó junto con los alumnos un ambiente que sustentó un grupo social que se volvió apto para el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia, lo que no sería posible si este ambiente no fuese creado.

Referencias Bibliográficas

- AISENBERG, Beatriz.** (2005) Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Revista Íber* n° 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grao: Barcelona, pp. 94-104.
- ANDRADE, Luísa Teixeira.** (2006) *Aula de História: cultura, discurso e conhecimento*. Belo Horizonte: UFMG/MG. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BAKHTIN, Mikhail.** (2002) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec / Annablume 10ª ed.

COLLINS, E and GREEN, J. (1994) Learning in Classroom Settings: making or breaking a culture. IN: Marshall, Hermine (ed.). *Redefining Students Learning*, p. 59-85.

MEHAN, H. (1979) *Learning Lessons: Social organization in the classroom.* Cambridge, MA: Havard University Press.

ROCKWELL, Elsie. (1998) Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. In: *El Cotidiano: Revista de la Realidad Mexicana Actual*. Número 87, Jenero-Febrero.

WERTSCH, J.V. (1998) *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERTSCH, J.V. (1990) *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Enseñar Historia en escuelas rurales en Brasil: saberes y prácticas docentes¹

Selva Guimarães Fonseca²

Astrogildo Fernandes da Silva Junior³

Universidad Federal de Uberlandia - Brasil

Resumen:

El artículo presenta resultados de una investigación acerca de las relaciones entre saberes y prácticas pedagógicas de profesores de Historia en el contexto de la educación básica en escuelas del medio rural. El objetivo es analizar la construcción de los saberes y de las prácticas docentes en el contexto de la educación rural por medio del diálogo con las narrativas orales de profesores licenciados en Historia que, en el año de 2005, actuaban en las escuelas rurales de la red provincial y municipal de Araguaari, Minas Gerais (MG), Brasil. Las fuentes orales fueron complementadas por fuentes escritas, tales como leyes, directrices, currículos y proyectos pedagógicos. Se concluyó que los saberes y las prácticas son construidas en la experiencia educativa de las escuelas que se configuran como espacios multiculturales, donde actúan sujetos sociales diversos.

¹ Este texto forma parte de la Disertación de Maestría “Saberes y prácticas de enseñanza de Historia en la educación escolar en el medio rural (un estudio en la ciudad de Araguaari, MG, Brasil)”, desarrollada en la Mestría en Educación del Programa de Post Grado en Educación de la Universidad Federal de Uberlandia – PPGE/UFU, vinculada al proyecto de investigación “Formación docente, saberes y prácticas de enseñanza de Historia”, financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq.

² Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlandia; e-mail: selva@ufu.br

³ Profesor de Historia de la enseñanza fundamental y media en escuelas rurales de la ciudad de Araguaari, MG; e-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Introducción

Sonhos que brota da terra, regado por liberdade/ Com crença no ser humano, e na coletividade/ Dentro da realidade de ensinar e aprender/ A nossa pedagogia vai além do ABC/ Pedagogia da terra, povo do campo em ação/ Buscando conhecimento, plantando educação....

Trecho que pertenece á canção “Pedagogia da Terra”.

En el sendero docente como profesores de Historia de la educación básica, investigadores académicos y formadores de profesores nos fue posible comprender la acción pedagógica como una tarea contaminada, o constituida de saberes varios, múltiples, plurales, subjetivados, saberes heterogéneos, procedentes de fuentes diversas. *Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana, el saber docente es, por lo tanto, esencialmente heterogéneo* (Tardif 2002:54).

Saberes oriundos, pues, de los conocimientos profesionales y experienciales, enmarcados por lo incompleto, por lo provisorio, por rupturas y, por eso, inacabados, siempre posibles de rehacerse. Son construcciones sociales mediatizadas por el encuentro con el otro. Como nos enseña Freire (1983), es importante luchar por la transformación del mundo, pronunciándolo en una relación dialógica, que no niega el conflicto, por un lado y, por otro busca consenso, existir humanamente, es pronunciar el mundo, es cambiarlo. Investigar los saberes producidos por los profesores puede ser un camino que permita cambios en la realidad.

En el caso específico de la investigación en enseñanza de Historia el análisis de las relaciones entre los sujetos, saberes y prácticas nos posibilitan aprehender proyectos, procesos, modos de construcción y socialización de saberes, prácticas, identidades, impactos, luchas, resistencias, cambios, aperturas, movimientos, contradicciones, semejanzas, diferencias, desigualdades, dificultades y posibilidades de trabajo formativo.

Hicimos la opción por el fragmento de la canción “Pedagogia da Terra”, para iniciar este artículo, levantando la siguiente cuestión: ¿cuáles los saberes y las acciones de los profesores de Historia que actúan en escuelas rurales? Así, en este artículo, tenemos como objetivo analizar la construcción de los saberes y de las prácticas docentes en el contexto de la educación rural en Araguari, MG, BRASIL.

El proceso de investigación está fundado en el abordaje cualitativo. Consideramos que ese abordaje permite al investigador una visión amplia del objeto estudiado y su involucramiento con la realidad social, política, económica y cultural en que está inserto, no se limita a investigar aspectos superficiales e inmediatos.

El camino metodológico elegido para la investigación fue la historia oral temática. Combinamos la utilización de fuentes orales y escritas. Utilizamos, para complementar las entrevistas orales con los profesores de Historia, documentos oficiales de la Secretaría de la Educación de Araguari y también los Proyectos Políticos Pedagógicos – PPP⁴ – de cada escuela investigada, con el objetivo de conocer la especificidad de cada una. Alumnos y padres no fueron entrevistados, pero no fueron olvidados, procuramos, o por medio de la voz de los profesores, o por medio de análisis de documentos oír los anhelos de toda la comunidad escolar.

Procuramos dialogar con los profesores de Historia que actúan en escuelas rurales, entendemos que éstos no necesitan que alguien les dé voz, sino, alguien que oiga lo que hace mucho vienen gritando. El trabajo con las narrativas nos permitió tener acceso a las voces de los

⁴ La actual LDB, Ley n. 9394/96, dispone en el inciso I del artículo 12, la incumbencia de los establecimientos de enseñanza de elaborar y ejecutar su Propuesta Política Pedagógica – PPP, que posibilitará introducir cambios planeados y compartidos, un compromiso con el aprendizaje del alumno y con la educación de calidad para todos los ciudadanos. El PPP tiene por objetivo involucrar todos los actores del proceso educacional en una construcción colectiva en búsqueda de la excelencia de la educación.

sujetos de la institución escolar en el medio rural. Según Benjamin (1994), las narrativas permiten traer la experiencia hacia la historia. Para el autor, el narrador es el hombre que sabe dar consejos. La narrativa tiene su dimensión utilitaria, puede constituirse en una enseñanza moral o en una sugerencia práctica o un dicho, o una forma de vida. No son verdades absolutas, no es una calle de vía única. Reside ahí la belleza del trabajo con narrativas. De acuerdo con Benjamim (1994), en las narrativas, el lector es libre para interpretar.

Es en este sentido que desarrollamos la investigación, buscamos construir un conocimiento que considere la realidad y las condiciones concretas en las que viven y trabajan los profesores ya que no hay profesional sin persona. Lo que somos, cómo somos, cómo enseñamos está relacionado con nuestra experiencia de vida, pues la vida es el espacio de formación, como afirma Fonseca (2002),

Os sujeitos constroem seus saberes, permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá descolado da realidade sociocultural (Fonseca 2002:89).

Es el profesor quien tiene condiciones para abordar su práctica y organizarla a partir de su vivencia, de su historia de vida, de su afectividad y de sus valores. Sus saberes están arraigados, en su experiencia en oficio de la docencia. Estos saberes son representaciones cognitivas y también poseen dimensiones afectiva, normativa y existencial. Reaccionan según creencias y certezas personales, a partir de las cuales filtra y organiza su práctica, por eso la importancia de tener acceso, registrar la “voz al profesor”.

Creemos que el profesor de Historia puede contribuir para que el alumno adquiera las herramientas de trabajo necesarias; el saber-hacer, el saber-hacer-bien, lanzar los gérmenes de lo histórico. Él es responsable

de educar al alumno, desarrollar el respeto y valorar la diversidad. Al profesor le toca enseñar al alumno a levantar problemas, procurando transformar, en cada clase de Historia, temas en problemáticas y a partir de ahí, reflexionar sobre posibles transformaciones del espacio específico en que viven e actúan. Por eso, defendemos la importancia de analizar experiencias educativas de profesores de Historia de escuelas rurales, por medio del registro de sus voces, acerca de lo que piensan, de lo que hacen de los significados que atribuyen a sus saberes y acciones.

La metodología de investigación se inspira en la historia oral. Según Bom Meihy (2002), esta tendencia no es un modismo, es una variante del conocimiento y, así, no es el mero resultado de una ola pasajera. El autor conceptúa la historia oral y la define como una práctica de aprehensión de narrativas, registradas por medio del uso de medios electrónicos que tiene como objetivo recoger testimonios, promover análisis de procesos sociales del presente, facilitando así el conocimiento del ambiente social inmediato. Bom Meihy (2002) justifica la utilización de esta metodología afirmando que:

A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. (Bom Meihy 2002: 13).

La historia oral, también identificada como “historia vista desde abajo” o “una otra historia”, (Bom Meihy, 2002) contribuye para la lucha por el reconocimiento de grupos sociales, antes sofocados por los derechos de los vencedores, de los poderosos, de aquellos que podían tener sus historias reconocidas, gracias a los documentos emanados de sus poderes. Muchos historiadores orales defienden esta metodología, viendo en ella la garantía de la creación de una verdadera historia alternativa, democrática, una historia que escucha la voz de los vencidos. Es un método que nos posibilita oír lo que el profesor tiene que decir sobre su vida, sus saberes, su formación, las relaciones con sus prácticas de enseñanza, sus alumnos y el medio cultural de su actuación.

En esa investigación optamos por la historia oral temática, pues focaliza un asunto preestablecido, en el caso, saberes y acciones de profesores de Historia de escuelas rurales en la ciudad de Araguari - MG. Diferente de la historia de vida, para la historia oral temática, interesa en la historia personal del narrador, tan sólo aquello que revelan aspectos útiles a la información temática central (Bom Meihy, 2002). El investigador levanta los problemas y busca en el diálogo con los narradores, las posibles respuestas, de forma abierta y creativa.

Conformaron parte del universo investigado siete profesores que se desempeñaron en las escuelas rurales, en diferentes comunidades que forman parte de la ciudad de Araguari, en el año de 2005. La investigación se centró en 4 escuelas municipales rurales y en 2 escuelas provinciales rurales de la ciudad de Araguari, que ofrecen las series finales de la enseñanza fundamental y/o enseñanza media. La investigación sobre las escuelas rurales en la ciudad de Araguari, en especial sobre los saberes y acciones de profesores de Historia puede apuntar subsidios interesantes para una reflexión más profunda de la realidad específica de la enseñanza de Historia en escuelas rurales.

Algunas consideraciones sobre el escenario de la trama: la ciudad de Araguari, MG, Brasil

De acuerdo con Charlot (2000), investigar la relación con el saber es estudiar el sujeto teniendo que aprender el mundo que él comparte con los demás. Así, la relación con el saber es una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. De ahí, la importancia de comprender el espacio y el tiempo de formación de los profesores de Historia de escuelas rurales de la ciudad de Araguari, MG, Brasil.

Según Conelly y Clandini (1995), el escenario es el lugar donde las acciones ocurren, los sujetos se forman, viven sus historias, donde el contexto social y cultural tiene el papel de construir, permitir o negar. El lugar tiene las marcas del hombre, formas, tamaños, límites. Consideramos describir el escenario, entendiéndolo como proceso histórico, en

movimiento, pasible de problematización. El espacio, el tiempo y las relaciones ahí instauradas son referencias en las que se configuran la experiencia.

La ciudad de Araguari – MG, Brasil, está ubicada en el Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, en la porción Oeste de Minas Gerais. Está considerada como una región de importante desarrollo agrícola, comercial e industrial de la Provincia de Minas Gerais. Se destaca principalmente, por la producción del café fino para exportación. La vegetación predominante es el cerrado. Su municipio posee un área de 2.729 km², siendo 54 km² de área urbana y 2.675 km² de área rural.

En Araguari-MG, según EMATER⁵ MG (2000), había, en el medio rural⁶, un total de 2.572 productores, siendo que 1.884 era propietarios, 512 arrendatarios y 176 parceros. El municipio poseía una infra estructura compuesta de 1.500 líneas de telefonía rural, 35 pozos artesianos y 1.825 consumidores de energía eléctrica y 04 puestos de socorro. Pero, no todos los habitantes de la zona rural tenían acceso a esos servicios.

Según Custódio (2004), la agricultura brasileña ha sido escenario de diversas transformaciones posibilitadas por el progreso tecnológico de la producción. La consolidación de ese proceso en Araguari – MG, de acuerdo con la autora, repercutió, de forma negativa, en el ámbito de la pequeña producción. La mayor parte de los agricultores familiares no tuvo condiciones de competir con los latifundiaros “modernizados”, integrados al complejo agroindustrial emergente que tenía el apoyo de

⁵ EMATER – Empresa de Asistencia Técnica y Extensión Rural de la Provincia de Minas Gerais. Tiene como objetivo promocionar el desarrollo sostenible, por medio de la asistencia técnica y extensión rural, asegurando la mejora de la calidad de vida de la sociedad minera.

⁶ En ese estudio, entendemos el medio rural, como categoría histórica que se transforma frente a los diferentes momentos, como un espacio diverso, plural, tanto en los aspectos sociales, económicos, históricos, culturales y educacionales.

las políticas gubernamentales. Al poco tiempo, los agricultores familiares fueron perdiendo sus tierras, algunos aún permanecen, pero, enfrentando diversas dificultades, lo que los obliga a convertirse en aparceros, arrendatarios y trabajadores asalariados.

La configuración del medio rural brasileño en ese escenario, en específico, el medio rural de Araguari - MG ha pasado por varios cambios en los últimos años, aunque sea posible también identificar las permanencias en ese proceso histórico. Subrayamos que el campo no más sobrevive solamente de actividades como la agricultura y la pecuaria. Estas actividades vienen perdiendo espacio para las actividades no agrícolas, que, a pesar de que no son nuevas en el medio rural brasileño, tuvieron un crecimiento intenso en los últimos años, contribuyendo al surgimiento de nuevas formas de ocupación y también a un nuevo tipo de generación de renta en las propiedades rurales.

La investigación nos permitió afirmar que el municipio de Araguari-MG posee una estructura agraria diversa⁷ y, lo que es también común en este municipio, múltiples formas de inserción productiva y ocupacional de los agricultores en los mercados de trabajo agrícola y no agrícola. Esta característica es llamada de pluriactividad. Schneider y Radomsky (2003) definen como pluriactivas las unidades familiares en las que los miembros que viven en esos domicilios combinan la ocupación agrícola con otras actividades no agrícolas.

En cuanto a la educación rural, en ese municipio, ella pasó por un proceso de transformaciones a lo largo del siglo XX. Según documentos de la Secretaría Municipal de Educación, con fecha de 10 de mayo de

⁷ Según IBGE, la estructura agraria de la Ciudad de Araguari-MG es dividida de la siguiente forma: con menos de 10 hectáreas la ciudad cuenta con 192 propiedades rurales; de 10 a menos de 100 hectáreas son 805 propiedades; de 100 a menos de 200 hectáreas son 209 propiedades; de 200 a menos de 500 hectáreas son 211 propiedades; de 500 a menos de 2000 hectáreas son 54 propiedades; por encima de 2000 hectáreas son 03 propiedades rurales. Consulta 20/08/2006, site: www.ibge.gov.br .

1973, funcionaban 71 escuelas rurales en la ciudad de Araguari. En general, cada hacienda improvisaba un aula multiseriada, para atender a los hijos de los trabajadores rurales.

Al final de la década de 1980 se inició en la ciudad de Araguari, el proceso de nucleación⁸, que se caracteriza por la unión de pequeñas escuelas aisladas. De acuerdo con Flores (2000), la escuela rural aislada significa el ahorro de dinero público de diversas maneras: primero, ahorra en la doble explotación del profesor, que, además de mal remunerado, es profesor, persona que hace la faena, director, coordinador, cocinero y secretario. Generalmente, la calificación de esos profesores era bastante variada en el escenario nacional. Existían profesores laicos, con tan sólo “la cuarta serie” de la enseñanza primaria, con la enseñanza primaria completa, con curso de magisterio regular o con curso de magisterio incompleto. La autora menciona algunos de los principales problemas de las escuelas rurales aisladas: aulas multiseriadas, número reducido de alumnos por escuela, el difícil acceso tanto para profesores cuanto para los alumnos, profesores no cualificados y la inexistencia de condiciones materiales y de personal que garanticen el funcionamiento de estas escuelas.

En su disertación, *Escola Nucleada Rural: Histórico e Perspectivas Catalão-Go (1988-2000)*, Flores (2000) apunta ventajas y levanta algunas críticas sobre el proceso de nucleación. Según la autora, con el proceso de nucleación de las escuelas rurales en el final de los años 1980 y 90, se redujo el número de evasión y repitencia de las Escuelas Rurales. Las aulas fueron ampliadas tanto en espacio físico como en número de alumnos, también fue aumentado el número de profesores. Hubo, también, una

⁸ El proceso de municipalización se caracteriza por la unión de pequeñas escuelas aisladas. Hasta 1992, 42 escuelas municipales rurales de la ciudad de Araguari pasaron por el proceso de nucleación. Fueron construidas 6 escuelas rurales, en puntos estratégicos, con una mejora en la infraestructura y ofreciendo transporte escolar para alumnos y profesores.

extensión en el tiempo de permanencia en las escuelas rurales. Sin embargo, las escuelas nucleadas no aseguraban que problemas históricos de la educación rural fuesen resueltos. Según la autora,

Não são poucos os problemas que os jovens e adultos enfrentam para freqüentarem estas escolas. Citaremos os principais: cansaço devido ao longo tempo no caminho da escola, prejuízo aos trabalhos na propriedade rural, impossibilidade de participar de atividades extras no ambiente escolar em razão da distância que separa residência e estabelecimento escolar (...). Além disso, existe a impossibilidade de os pais participarem de comemorações e reuniões da escola. E esse pouco contato dos pais com os professores gera dificuldades, visto que sempre acontecem desentendimentos entre pais e professores por causa da ausência dos alunos em sala de aula ou negligência nas tarefas e estudo em casa (Flores 2000: 65-66).

En su investigación Flores (2000), también discute el proceso de municipalización. Para la autora, municipalizar significa traspasar a todos los municipios de la Unión la responsabilidad no sólo de gerenciar las escuelas que suministran la enseñanza fundamental, sino también garantizar el funcionamiento de esos establecimientos. La autora apunta algunas críticas a ese proceso, afirmando que no hay entre los estudiosos del área educacional un entusiasmo generalizado en relación a la municipalización⁹.

⁹ El proceso de municipalización empezó a efectivizarse en la ciudad de Araguari-MG con la Resolución 7005/95 de la Provincia de Minas Gerais. De acuerdo con esta Resolución, la ciudad de Araguari, conforme la Ley municipal n. 2948, de 28 de marzo de 1994, establecen que la E. E. Rosa Mameri Rade – series iniciales de la enseñanza fundamental – pueblo del Alto São João – Pasó a denominarse Escuela Municipal Rosa Mameri Rade. La Resolución n. 8033/97 MG del día 31 de julio de 1997, estableció normas para el Programa de Cooperación Educacional entre Provincia y Municipio. Ese proceso de municipalización involucró la ciudad, en especial, las comunidades directamente involucradas; fueron varios los debates en torno a como sería efectuada la municipalización.

La descripción del escenario se justifica por entender que reflexionar sobre los saberes y las acciones de profesores implica establecer relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros. Según Charlot (2000),

A relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro (Charlot 2000:79).

Analizando el escenario de la trama, conocemos mejor el espacio rural enmarcado por desigualdades, diferencias, cambio y permanencias. El medio rural en la ciudad de Araguari-MG es expresión de la lógica del sistema capitalista, reproductora de las desigualdades entre las clases. La educación, históricamente, desempeñó su papel en esa sociedad, ofreciendo una educación para la élite y otra para la clase trabajadora. Por un largo tiempo, a los trabajadores de la zona rural les bastaba con las primeras letras. La educación escolar cuando era ofrecida, ocurría en edificios sin infraestructura alguna, en aulas multiseriadas, sin material didáctico, por profesores sin formación para la docencia. En fin, el desinterés por la educación escolar en el campo del Poder Público, es parte de la historia de exclusión que caracteriza el proceso histórico brasileño.

Según el Artículo 212 de la Constitución Federal aprobada en 1988,

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos,

compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento de ensino (BRASIL/ CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Artigo 212).

Por medio de la Constitución Federal de 1988 y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB 9394/96), fueron garantizadas por Ley medidas que destinan recursos financieros para una mejor adecuación de la escuela a la vida del campo, procurando atender a las especificidades del medio rural. Es un nuevo tiempo enmarcado por nuevos ritmos, la “modernidad” llega al campo. En ese nuevo contexto político, económico e institucional, evidenciamos que, en el escenario investigado, se configura, en la red escolar rural, tanto municipal cuanto provincial, por un lado, la existencia de profesores habilitados, amplia red física, transporte escolar, material didáctico, por otro lado, los viejos problemas: evasión, repitencia y desinterés de los alumnos por las clases. Frente al desafío de “revolucionar” la educación en el medio rural, que no se limite a transformar la actitud discriminatoria, sino dedicado a reconstruir las estructuras profundas de la economía política, de la cultura y del poder en los arreglos sociales contemporáneos, comulgamos con McLaren (2000), cuando afirma:

O desafio é criar, no nível da vida cotidiana, um compromisso com a solidariedade aos oprimidos e uma identificação com lutas passadas e presentes contra o imperialismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e todas as práticas de não liberdade, associadas à vida em uma sociedade capitalista de supremacia branca (McLaren 2000: 285).

Una escuela rural, en el marco de una pedagogía crítica, propuesta por el paradigma de la “Educación en el Campo”¹⁰, puede cuestionar sobre cómo es posible vivir la búsqueda de la modernidad por emancipación

¹⁰ Ver: Directrices operacionales para la educación básica en las escuelas del campo. Ministerio de la Educación Secretaria de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad – SECAD. Resolución CNE/CEB n. 1 – de 03 de abril de 2002.

en los diversos ambientes culturales pos modernos, sin que seamos deformados por su sufrimiento y sus prácticas de destrucción.

Según Fonseca (2005), la escuela no es simplemente el lugar en el cual se invierte y produce, ni tan sólo el espacio en el que se establecen relaciones sociales y políticas, sino, sobre todo, el espacio social de transmisión y producción de saberes y valores culturales. En ese espacio, el profesor de Historia ocupa una posición estratégica, toda vez que el objeto de enseñanza de Historia está constituido por tradiciones, ideas, símbolos y significados, que dan sentido a las diferentes experiencias históricas vividas por los hombres en las diversas épocas. Oír el profesor de Historia, reflexionar sobre sus saberes y sus prácticas puede ofrecer aportes para profundizar una reflexión sobre las tensiones, encuentros, desencuentros, avances, retrocesos, en fin, sobre los caminos de la educación del campo en la ciudad de Araguari-MG.

La enseñanza de Historia como posibilidad de lucha por una escuela del campo

La Historia, como asignatura escolar, posibilita ampliar estudios sobre las problemáticas contemporáneas, situándolas en las diversas temporalidades, sirviendo como base para la reflexión sobre posibilidades, necesidades, cambios y/o continuidades. Está constituida por saberes fundamentales en el proceso de escolarización de los jóvenes. La enseñanza de Historia pautada en el carácter humanista impide la constitución de una visión tan sólo utilitaria y profesional de la asignatura. Es importante considerar la pluralidad de sujetos, hombres y mujeres de “carne y hueso” que hicieron y hacen la Historia.

De acuerdo con Bittencourt (2001), el primer desafío para quien enseña Historia parece ser la razón de ser de la asignatura, buscando atender a los anhelos de los jóvenes que cuestionan el porqué estudiar Historia. El porqué del pasado, si lo que es importante es el presente. Como profesores de Historia, tenemos este gran desafío: enseñar Historia de forma interesante es buscar caminos que contemplen la diversidad, lo que

no significa “baratear” la enseñanza de Historia. Este desafío es aún mayor en las diversas realidades de las escuelas rurales.

En el espacio del aula, es posible que el profesor haga emerger el plural, la memoria y la voz de aquellos que, tradicionalmente, no tienen derecho a la historia, atrapando los hilos del presente al pasado, iniciando, así, un proceso de desalienación (Fonseca, 2005). Los saberes, acciones y hablas que, por largo tiempo, fueron silenciados, descalificados deben ocupar su espacio. Esta es otra difícil e importante tarea del profesor de Historia.

En el caso específico de profesores de Historia de escuelas rurales, además de la formación general, estudio constante con relación a los contenidos de Historia, nuestra experiencia como profesor de Historia de escuelas rurales, nos permite afirmar que es fundamental una pesquisa, una investigación para conocer aspectos propios de la realidad en la que actuamos. Quien enseña necesita siempre aprender y reaprender quiénes son los diferentes sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, así, es necesario siempre reflexionar sobre el aula, las prácticas y los saberes. Según Charlot (2000), es importante acordarse de que el conocimiento del mundo no está disociado de una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Enseñar Historia con base en la realidad de los alumnos, sin duda, es una ganancia, es un desafío, un diálogo que puede presentar resultados positivos, contradicciones, pero que no significa la aceptación de la enseñanza de Historia por los alumnos. Buscamos, en el habla de los profesores colaboradores la siguiente cuestión: ¿cómo los alumnos de escuelas rurales “reciben”, “piensan” la enseñanza de Historia prescrita, programada por los profesores?

Todos los profesores fueron unánimes en afirmar el desinterés de los alumnos por la enseñanza de Historia instituida por el currículo escolar. La estrategia más utilizada para estimular el interés por la enseñanza de

Historia es buscar aproximar el saber histórico a la realidad vivida por los alumnos. Según Maria Aparecida Guedes:

En cuanto a la visión del alumno de la zona rural, en relación con la enseñanza de Historia instituida, él no ve ninguna atracción en la Historia “científica”. Para despertar el interés, usted tiene que, primero, trabajar el presente, la realidad del alumno y sólo después introducir el contenido, así usted consigue que un grupo mayor de alumnos internalice lo que fue trabajado (Maria Aparecida Guedes).

Los profesores colaboradores comulgan con la importancia de dialogar, problematizar la realidad de los alumnos, y esto está en consonancia con los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza de Historia. De esa manera, requiere del profesor el tratamiento de la complejidad, de la diversidad social, cultural y política. Al profesor le cabe un papel desafiador, que es trabajar en el espacio multicultural que caracteriza las escuelas rurales.

Según los PCNs, enseñar Historia requiere ofrecer a los alumnos condiciones para reflexionar sobre las relaciones que guardan con experiencias históricas de otros sujetos en tiempos y culturas diversas de las suyas. Ofrece un contrapunto que permita resignificar sus experiencias en el contexto en la duración histórica de la cual forman parte, presentar instrumentos cognitivos que los auxilien a transformar los acontecimientos contemporáneos y aquellos del pasado en problemas históricos a ser estudiados e investigados, puede auxiliar a los alumnos de las escuelas rurales a construir el sentido del estudio de la Historia. Sobre eso, la profesora Ana Cristina comenta:

Intento aproximar la enseñanza de Historia de su la realidad para que él pueda entender y, a los pocos, voy despertando el interés por la investigación. Cuando él se siente un investigador y busca entender el proceso histórico, la asignatura se convierte más interesante despertando el interés por el aprendizaje (Ana Cristina).

La enseñanza de Historia puede contribuir a la formación del individuo que vive en la ciudad y en el campo, que recibe informaciones simultáneas, de acontecimientos internacionales; que convive con problemas ambientales, con injusticias sociales, disputa por la tierra, violencia. Ese individuo que vive el presente debe, por la enseñanza de Historia, tener condiciones de reflexionar sobre tales acontecimientos, localizarlos en un tiempo coyuntural y estructural, establecer relaciones entre los diversos acontecimientos de orden político, económico e cultural. Por lo tanto, de acuerdo con Fernandes, Cerioli e Caldart (2004),

É necessário pensar como podemos transformar, não só o ensino de história, mas a abordagem de todos os conteúdos, de modo a trabalharmos a sua dimensão histórica e, sobretudo, como podemos fazer da escola um lugar onde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas possam encontrar-se com sua história, com a história de sua comunidade, da região do país, da humanidade, estabelecendo laços entre presente e passado, que os eduquem como projetistas do futuro (Fernandes, Cerioli, Caldart 2004: 58).

Consideramos importante, en el caso de la educación rural, promover una enseñanza de la Historia que cobre sentido para el alumno, que le dé oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico y la sensibilidad para la participación política y social en los procesos de cambios. Suggerimos el desarrollo de prácticas escolares basadas en la concepción de construcción del conocimiento por los sujetos del aprendizaje, mediadas por el profesor. Como es imposible narrar todo lo que se considera importante que pasó en la historia de la humanidad o de parte de la humanidad, es fundamental elegir temas, cuestiones, en torno a las cuales será construido el objeto de estudio, estableciendo el diálogo entre el presente y el pasado. Según Paulo Freire (2003), es necesario instaurar una intimidad entre los saberes curriculares fundamentales a los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos.

Oír a los profesores, atender a sus saberes y acciones en el cotidiano del aula, reflexionar sobre el papel de la enseñanza de Historia, puede ser

un camino para la construcción de una enseñanza que tenga en consideración la diversidad cultural, las especificidades de los pueblos del campo y, así, posibilitar transformaciones en la compleja realidad que caracteriza el medio rural.

Así, algunas cuestiones pasan a ser recurrentes: ¿Qué enseñanza de Historia está siendo desarrollada en las escuelas rurales de la ciudad de Araguari–MG? ¿Cuáles contenidos de Historia son priorizados y propiciados por los profesores en las escuelas rurales? ¿Cómo articulan los profesores los saberes históricos con las prácticas en las escuelas rurales?

Saberes y prácticas de profesores de Historia de las escuelas rurales

Los colaboradores revelaron en sus narrativas, opciones, concepciones, opiniones sobre los contenidos de la enseñanza de Historia y las prácticas pedagógicas. Maria Aparecida Guedes criticó el currículo “cerrado” solamente en la Historia de Brasil. Defendió la idea de una visión más amplia, por la cual sea posible al alumno establecer relaciones del lugar donde vive con Brasil y con el mundo. La profesora nos relata a ese respeto:

Deberían ser priorizadas cuestiones más próximas de la realidad del alumno. En el caso de los alumnos de escuelas rurales, defiendo la idea de que ellos deberían tener una noción mejor del sistema económico en el que vivimos, de cuestiones políticas, económicas y sociales de Brasil, de la ciudad y del medio en que viven. El alumno debe, primero, entender su vida (...). Defiendo la autonomía del profesor en trabajar los contenidos de acuerdo con la realidad del alumno (Maria Aparecida Guedes).

Las concepciones de las profesoras han sido recurrentes en el debate académico, curricular, metodológico, de la enseñanza de Historia, sobretudo, a partir del final de los años de 1970. Sin embargo algunas cuestiones merecen ser destacadas: la defensa del trabajo a partir de la

historia de vida del alumno, la idea de la pertenencia, del arraigo, de la construcción de identidad del alumno, la autonomía del profesor, las relaciones entre pasado y presente.

Según Pinsky (2004), el pasado debe ser interrogado sobre la base de las cuestiones que inquietan en el presente, para que, así sea revestido de sentido. Por lo tanto, las clases de Historia serán mucho mejores si consiguen establecer un doble compromiso: con el pasado y el presente. Esto no significa la adopción del presentismo vulgar, o sea, procurar encontrar en el pasado justificaciones para actitudes, valores e ideologías practicados en el presente. Significa tomar como referencia cuestiones culturales, sociales y problemáticas humanas que forman parte del cotidiano, como: desigualdades sociales, raciales, sexuales, diferencias culturales.

Para Bezerra (2004), los contenidos ocupan un papel central en el proceso de enseñanza aprendizaje, y su selección y elección deben estar en consonancia con las problemáticas sociales de cada momento histórico. Ya para Pinsky (2004), es necesario un compromiso con el pasado, investigarlo con seriedad, basarse en hechos históricos, no transformar la Historia en ficción, para los autores, interpretar no puede ser confundido con inventar. Hechas esas observaciones, retomamos las narrativas de colaboradores con el objetivo de conocer los contenidos que priorizan en el proceso de enseñanza:

Yo creo que, para mudar la visión del alumno sobre la enseñanza de Historia instituida, sea fundamental el cambio total del currículo. La enseñanza fundamental debería priorizar la enseñanza de la Historia de Brasil. Primer, es conocer la casa de la gente, yo siempre tuve esa concepción. Saber cómo es el país en el que se vive, conocerlo geográfica e históricamente. La Historia General vendría como paño de fondo para entender las cuestiones nacionales. Por ejemplo, no tiene cómo hablar de Historia de Brasil sin hablar de las Grandes Navegaciones. (...) Lo importante es entender qué es Historia es verse cómo sujeto que hace historia, que participa de la Historia es despertar una

visión crítica, a partir de ahí, a los otros contenidos tendrían un sentido (Ana Cristina).

Una cosa que siempre me pareció que debería cambiar era la cuestión de los contenidos de Historia, pienso que todos son importantes, un asunto completa y explica otro, pero yo, particularmente, daría prioridad a la Historia de Brasil (Kátia Machado).

De “quinta a octava serie”, el programa debería ser vuelto hacia la Historia de Brasil y lo restante en la Enseñanza Media (Vânia Rodovalho).

Los contenidos que priorizo, principalmente en la Enseñanza Fundamental, es la Historia de Brasil. Los alumnos se interesan más por nuestra Historia, temas como la esclavitud despiertan más el interés. Ellos no tienen mucho interés por la Historia política. Para mí, si el alumno no conoce Historia de Brasil, no adelanta conocer la Historia de otros países (Ana Maria).

Las narrativas nos revelan la preocupación de los profesores por enseñar Historia de Brasil, porque creen en la identificación de los alumnos en relación con tales contenidos. La prioridad de la enseñanza de la Historia de Brasil es destacada en el Currículo Básico Común – CBC. Según este documento, uno de los objetivos de la enseñanza de Historia es propiciar el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión de la diversidad sociocultural de las sociedades y de la sociedad brasileña en particular.

Notamos que la propuesta del CBC se aproxima a los anhelos de los profesores, priorizar la Historia de Brasil. Creemos que falta a los profesores una reflexión sobre los ejes temáticos propuestos por el CBC, y, a partir de ahí, relacionarlos con especificidades de los alumnos en el medio rural.

De acuerdo con Bittencourt (2004), trabajar con Historia de Brasil, en la escuela, exige un compromiso político y cultural, para que la Historia Nacional sea estudiada con cuidado, que la selección de contenidos de

la Historia de Brasil sea central, prioritaria y que siga criterios metodológicos y con fundamentación teórica rigurosa, tanto en lo que dice respecto a la historiografía, cuanto a la pedagogía, evitando, así, una enseñanza dogmática e ideológica.

Según Bezerra (2004), es papel de la escuela y derecho de los alumnos trabajar el conjunto de conocimientos que fueron socialmente elaborados y que los estudiosos consideran necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. La dificultad está en entender lo qué es necesario, común a todos los alumnos brasileños. Forzadamente, deben ser hechas elecciones y selecciones. Con relación a este hecho, el profesor Reginaldo expresa su punto de vista:

En la Red Municipal, en 2005, hubo una propuesta de universalizar el currículo, lo mismo aconteció en la Provincia, con el CBC, lo que yo noto es que, cada vez más, el profesor pierde la autonomía de seleccionar aquello que el alumno debe o no aprender. Por más que el currículo, el planeamiento, sea flexible y el profesor interfiera en él es de un modo general, impuesto desde arriba hacia abajo. Tenemos que trabajar cuestiones básicas con relación a Brasil, la formación de identidades, la formación y constitución de la nación, en fin, la idea de formar el ciudadano. Yo no veo el contenido como imposición, como algo tan positivo, pues cada lugar, cada año, cada grupo, tiene particularidades, y creo que la enseñanza de Historia no se debería atrapar en cuestiones pre determinadas. Defiendo la idea de que sería importante pensar cada momento, de acuerdo con las necesidades de los alumnos, así, ellos aprenderían sin tener que, necesariamente, quedarse atrapados a un libro, a un currículo propuesto (Reginaldo Faustino).

De acuerdo con Bezerra (2004), la selección de contenidos es necesaria y forma parte de un conjunto relacionado con la preocupación por el saber escolar, con las capacidades y habilidades, y no puede ser trabajada independientemente. Son medios básicos para la adquisición de capacidades que auxilien a los alumnos a producir y utilizar bienes cultura-

les, sociales y económicos. El autor defiende una enseñanza de Historia que priorice la construcción del conocimiento histórico involucrando problemáticas comunes al presente y al pasado estudiado y dirigido a asumir actitudes que lleven al posicionamiento como ciudadanos. Para el autor, *“a organização dos conteúdos, em muitos casos, é assumida de forma responsável pelos professores, tendo como referência suas experiências docentes ou as orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais dos estados e dos municípios”* (Bezerra 2004: 40).

En el camino del análisis sobre cuáles contenidos deben ser priorizados por la enseñanza de Historia, en especial, en las escuelas rurales, es recurrente la afirmación de la necesidad de formar el ciudadano. Esto nos lleva a otra cuestión: ¿cuál ciudadanía? En la narrativa del profesor Reginaldo, destacamos una de sus angustias:

Una crítica que hago es con relación al concepto de ciudadanía, es muy vago, me parece no ser la formación del sujeto autónomo que defiende, sino un ciudadano que obedezca claramente a las reglas que le son impuestas sin cuestionar. Así, estaremos produciendo seres humanos cada vez más pasivos, que no dan respuestas cuando son motivados y sin interés en aprender la Historia (Reginaldo Faustino).

Según Fonseca (2005), una propuesta de metodología de la enseñanza de Historia que valore la problematización, que busque el análisis y la crítica de la realidad concibe alumnos y profesores como sujetos que producen Historia y conocimientos. Entiende las personas como sujetos históricos que, en el cotidiano, luchan y resisten en los diversos espacios de vivencia: en casa, en el trabajo, en la escuela etc. Esta concepción de ciudadanía posee un carácter humano y constructivo, en condiciones concretas de existencia. Esta nueva propuesta de enseñanza de Historia, de acuerdo con la autora, al dar voz y lugar a los diferentes sujetos históricos, desafía los modelos ideológicos modificadores, homogeneizadores, que llevan al obscurantismo y a la auto exclusión.

Pero es fundamental el compromiso político de quien hace opción por la enseñanza de Historia.

Las diferentes fuentes y las metodologías utilizadas

Conforme Bittencourt (2005), los desafíos de los profesores, en el actual contexto, son: promocionar una enseñanza de la Historia que despierte el interés del alumno, que tenga en cuenta las especificidades locales, que cumpla lo que definen los Parámetros Curriculares Nacionales y que posibilite una transformación de la realidad. Esto nos instiga a conocer las fuentes bibliográficas utilizadas por los profesores.

Las narrativas de los profesores colaboradores evidencian que todos usan el libro didáctico, algunos con mayores restricciones, pero lo utilizan. Retomamos los relatos de algunos colaboradores para sentir cómo conciben y utilizan el Libro Didáctico:

Dentro de mi realidad de escuela rural, la principal fuente que utilizo es, sin duda, el libro didáctico. No tenemos revistas en gran cantidad (Maria Aparecida Guedes).

No me detengo en el libro didáctico, porque, como ya dije anteriormente, no me preocupo excesivamente por el contenido, sino con la capacidad de reflexión de discusión sobre lo que el alumno va a leer. El libro didáctico, para mí es un apoyo, no constituye la base de la enseñanza de Historia (Reginaldo Faustino).

A lo largo de mis 17 años de profesora de Historia en escuelas rurales la fuente más utilizada fue, sin duda el libro didáctico y el recurso más usado fue la pizarra (Kátia Machado).

Conforme Bittencourt (2005), diversas investigaciones han revelado que los libros didácticos son instrumentos a servicio de la ideología y de la perpetuación de una “enseñanza tradicional”. Entre tanto siguen siendo usados en el trabajo diario de las escuelas en todo el País. Esto no es

diferente en la realidad de las escuelas rurales. Los libros didácticos, analizados con mayor profundidad y en una perspectiva histórica, demuestran haber sufrido cambios en sus aspectos formales y ganaron posibilidades de usos diferenciados por parte de profesores y alumnos en el medio urbano, pues, con relación a las especificidades del medio rural, los libros didácticos no las abordan.

Según los profesores colaboradores, otras fuentes históricas son usadas por los docentes como importantes fuentes de adquisición de conocimientos para preparar clases que llenen de sentido las clases en las escuelas rurales, pero no son tan comunes como el libro didáctico. El profesor Reginaldo apunta:

Uso también la bibliografía más diversa posible, textos con los cuales tuve contacto en la graduación, e la especialización; en Internet, periódicos, revistas, en fin, todo lo que evaluó como importante e motivante para el alumno (Reginaldo Faustino).

La enseñanza de Historia en escuelas rurales, que tienen como perspectiva la transformación de la realidad de sus alumnos, exige del profesor una transformación pedagógica en la que su papel supere la comprensión y la práctica sobre la asignatura, abarcando una reflexión sobre los contenidos y los valores a ella asociados, ampliando la responsabilidad del educador en la formación de los alumnos. Es en ese sentido que las metodologías y las técnicas de enseñanza pueden convertirse en aliadas de los profesores

Según Veiga (2006), algunas técnicas pueden propiciar la participación del alumno. Comulgamos con la autora al afirmar que:

Não são as técnicas que definem o ideal educativo, mas o contrário. Assim, é possível usar o computador, o videocassete, o retroprojeter como recursos didáticos que enriquecem o emprego de técnicas sem ser tecnicista. É possível utilizar as narrativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o Trabalho de Grupo, pois exercitam o aluno para a independência

intelectual e não para a subordinação. É possível empregar o Módulo de Ensino, o Projeto de Ação Didática, a Unidade Didática, sem exigir do aluno a memorização de conteúdos encurtados e fragmentados. É muito importante para o processo didático que as técnicas de ensino não obscureçam a necessária intersubjetividade entre professor e aluno e entre os próprios alunos (Veiga 2006: 8).

Volvemos a los colaboradores con el objetivo de registrar las metodologías de enseñanza que utilizan en el cotidiano escolar en que actúan. Aparecida Guedes utiliza dinámicas involucrando los alumnos. El profesor Reginaldo se centra en clases expositivas dialogadas pero también considera importante salir de la rutina del aula y emplear metodologías diferenciadas como el trabajo con proyectos, teatros, danzas y música.

Según Veiga (2006), el proyecto de trabajo es una técnica didáctica centrada en la producción del conocimiento. El proyecto parte de la experiencia sociocultural del alumno y de los contenidos curriculares. El alumno en el centro y con la preocupación de crear y producir innovación, el proyecto se basa en problemas ligados a la realidad social. Para Veiga (2006),

O projeto de ação didática surge como uma resposta, como uma nova postura pedagógica para dar conta do desafio de compreender o sentido da escola, da sala de aula, hoje, para a formação das novas gerações (Veiga 2006:71).

Otras técnicas fueron mencionadas por los profesores. A Vânia Rodovalho le gusta trabajar con parodias¹¹, relacionándolas con el contenido trabajado. Ana Maria procura diversificar las técnicas, los recursos co-

¹¹ La Profesora Vânia Rodovalho usa el término parodia, que significa imitación, pero está refiriéndose a la substitución de la letra original de una canción por otra letra, en el caso, con cuño histórico, y ejecución de esta canción con la misma melodía, ritmo y armonía, por los alumnos de la escuela.

mo el álbum seriado, el retroproyector y el trabajo en grupo y músicas. Kátia Machado, Vânia Rodovalho y Ana Maria subrayan la importancia de trabajar con películas. Destacamos la narrativa de la profesora Vânia sobre la utilización de películas en las clases de Historia:

La película es otro recurso que considero importante, ella posibilita ver qué aconteció. Trabajo la película seguida de un cuestionario. Sólo clase expositiva no funciona, usted habla y cuando pregunta no tiene retorno. El alumno necesita “ver” para conseguir más sentido. El alumno viendo, graba la escena. (Vânia Rodovalho).

Los profesores vienen incorporando un diversificado número de fuentes y problemas con el objetivo de evitar la exclusión y la simplificación operadas por los libros didácticos; las películas, en una perspectiva interdisciplinar, posibilitan el abordaje y el debate de diferentes temas. Para la utilización de esa fuente, Bittencout (2005) alerta sobre la no banalización. Es necesario tener claros los límites propios del lenguaje, no reduciéndolo a mera ilustración, ni tampoco exigiendo de él la transmisión objetiva y sistematizada de determinado contenido.

En el espacio complejo, diverso, multicultural, que caracteriza las escuelas rurales, el trabajo en grupo puede presentarse como una alternativa enriquecedora. Esta metodología fue citada por las profesoras Ana Maria y Ana Cristina. Según Amaral (2006), el trabajo en grupo es una técnica didáctica utilizada con la finalidad de promocionar el aprendizaje de determinados contenidos, pudiendo ser de naturaleza afectiva, cognitiva o social. De acuerdo con la autora, un buen trabajo en grupo debe buscar contemplar, al mismo tiempo, las diferentes dimensiones del aprendizaje.

En las escuelas rurales, el trabajo pedagógico es realizado con grupos heterogéneos. La heterogeneidad del aula es un hecho que se debe no solamente a las diferencias intelectuales, sino también a la diferenciación socioeconómica, a la constitución y al modo de vida de la familia, a los valores compartidos, a las creencias, a las diferentes maneras de

educar, de interpretar y acatar las normas sociales. En la perspectiva de la pedagogía crítica, ese hecho puede ser explorado de forma positiva, pues propicia al alumno aprender no sólo con el profesor, sino también con los colegas. En consonancia con Amaral (2006), sería interesante que la escuela pública fuera apta para trabajar con grupos heterogéneos, manteniéndose democrática y promotora de la equidad y de la inclusión escolar y social.

La difícil tarea de evaluar

Discutir formación, saberes y prácticas de enseñanza implica pensar sobre la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Oliveira (2006), en el debate educacional contemporáneo, la evaluación del aprendizaje se efectiviza entre dos modelos: de un lado, como un acto formativo, concientizador y emancipador, de otro, como un campo de control y selección. Según la investigación de la autora, la evaluación del aprendizaje considera conceptos configurados en dos corrientes de pensamiento científico dentro del campo educacional.

De un lado, el modelo positivista o neo positivista, que valora los aspectos cuantitativos, entendiendo las relaciones como estructuras listas y acabadas, reforzando, así, la meritocracia. Por otro lado, una postura crítica dialógica o emancipatoria, que da énfasis a los aspectos cualitativos y procesales. En ese sentido, la evaluación es considerada mediadora, formativa y diagnóstica de las relaciones (Oliveira, 2006, p. 31). A partir de las diferentes formas de abordar la evaluación, retomaremos las narrativas de nuestros colaboradores, buscando reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿cómo usted evalúa si los alumnos aprendieron/asimilaron los contenidos trabajados? Las respuestas nos permitieron afirmar que son reveladoras de una concepción de evaluación del aprendizaje permeada por la corriente emancipatorio/crítico.

La narrativa de la profesora Aparecida Guedes nos muestra que, a lo largo de su profesión docente, conoció profesores que evaluaban de diversas formas. Un hecho que la molesta es oír de algunos profesores

que ellos van a “cobrar” determinados contenidos en la evaluación. Esto nos remite a una discusión sobre la enseñanza tradicional, de valorización de contenidos listos en sí, que no priorizan la reflexión ni la contextualización. Siendo así, la evaluación no es diferente; exige la memorización del contenido, lo que, de cierto modo, contribuye para que al alumno no le guste la asignatura. La forma de evaluar sus alumnos de las escuelas rurales difiere totalmente de ese modelo. Según la profesora,

Si el profesor trabaja de forma diferenciada la evaluación también debe ser diferenciada. No me gustan cuestiones objetivas, me parecen muy fáciles, lógicas, en realidad, no evalúa el conocimiento del alumno. Me gusta trabajar con un pequeño texto entresacado de periódicos o revistas y pedir para que el alumno haga un comentario, interaccionando con texto, en fin, producir un nuevo texto a partir de lo que fue presentado. La evaluación debe ser formativa, debe auxiliar en la formación del alumno y no ser tan sólo diagnóstica, no creo que sea suficiente saber lo que él sabe, sino ir más allá, esto es, saber si él entendió el contexto y si él tiene algo más que decir. Defiendo una evaluación más abierta, que proporcione al alumno un crecimiento (Aparecida Guedes).

Para Aparecida Guedes, la evaluación diagnóstica se limita a conocer lo que el alumno sabe o no. Según Oliveira (2006), la evaluación diagnóstica supera la evaluación clasificatoria, excluyente, punitiva y autoritaria; propicia la auto comprensión, motiva el crecimiento y, así, auxilia en el aprendizaje. Aún de acuerdo con la autora, basada en Perrenoud (1999), la evaluación formativa asume un carácter regulador del proceso pedagógico con vistas a la formación del alumno. Para Perrenoud (1999), la evaluación puede ser un instrumento de orientación para el trabajo docente.

Según Perrenoud (1999), la evaluación necesita ser colocada en el centro del sistema didáctico. Para el autor, el profesor debe priorizar el bias cualitativo de la evaluación sobre qué es enseñado y aprendido, uti-

lizándose instrumentos apropiados, añadiendo, en su práctica pedagógica, las prácticas evaluativas formativas y continuas. Así, creemos que la evaluación del aprendizaje de la enseñanza de Historia en escuelas rurales puede basarse en una perspectiva dialógica, mediadora y formativa, abriendo caminos para un aprendizaje significativo.

Para la concretización de ese ideal, Oliveira (2006) matiza que la formación docente deba asentarse en los principios reflexivos y críticos, defiende la mejora de las condiciones de trabajo, la mejor remuneración por el ejercicio docente, la profesionalización de la categoría, el currículo multicultural y la evaluación como objetivo de formación y concienciación del profesor y del educando.

Consideraciones finales

El medio rural en Araguari-MG es un espacio marcado por permanencias y transformaciones. El campo no sobrevive solamente de actividades agrícolas y de la pecuaria, mezclan, en este espacio, actividades no agrícolas. Los alumnos de las escuelas investigadas muchos son trabajadores o hijos de trabajadores en las más diversas profesiones. Algunos son pequeños propietarios de tierra, otros trabajadores rurales (agricultura o pecuaria), otros trabajan en gasolineras, empleados, rancheros, conductores del transporte escolar, lo que caracteriza también la pluriactividad en el medio rural investigado. Allí, viven habitantes originados de las diversas regiones de Brasil.

Las escuelas rurales de la ciudad de Araguari ya superaron algunos desafíos, principalmente en lo que se refiere a la red física, pero fue posible identificar otras dificultades y carencias para mejorar la calidad de la enseñanza de la Historia. Son ellas: la necesidad de diversificar los materiales didácticos, la valorización de los profesores, el financiamiento diferenciado para las escuelas rurales, currículos contextualizados a sus problemáticas, etc. Enfrentando todas las adversidades, los profesores colaboradores responden a los desafíos y buscan reconstruir sus saberes

y prácticas para proporcionar una enseñanza de Historia que contribuya a la formación ciudadana de sus alumnos.

La enseñanza de Historia es capaz de hacer aportes para que los alumnos adquieran capacidades de reflexionar sobre los acontecimientos, localizando en un tiempo coyuntural y estructural, pudiendo, así, establecer relaciones entre los diversos hechos de orden político, económico y cultural. La enseñanza de Historia comprometida con un análisis crítico de la diversidad de la experiencia humana puede contribuir con la lucha por una sociedad de derechos, por la democracia y por la paz.

Fue recurrente en las narrativas de los profesores investigados la defensa de iniciar la enseñanza de Historia partiendo de la realidad próxima del alumno. Algunos profesores defienden la idea de “formar” el alumno del campo para el mercado de trabajo, lo que distancia de la propuesta de una pedagogía crítica defendida por McLaren (2000), otros se aproximan más al autor, al defender la formación crítica del alumno en el medio rural. Según Ricci (2006), los representantes de la lucha por la educación del campo defienden una educación que respete el tiempo del trabajador rural y que trabaje, más allá de las cuestiones oficiales, las cuestiones que interesen al hombre del campo: defensa del medio ambiente, tecnologías, política y ciudadanía. Desean una educación comprometida con el medio. Esto, de una forma general, aún frente a las dificultades narradas por los colaboradores, puede ser identificado en sus prácticas.

Creemos importante volver la mirada hacia la internalidad del proceso educativo, más específicamente, a los profesores y sus prácticas, así, es posible construir una educación del presente y del futuro. Una educación para las personas que viven y trabajan en el campo, esparcidas por los rincones de Brasil, que posibilite oportunidades de transformar sus realidades.

Referencia Bibliográfica:

AMARAL, Ana Lúcia (2006). O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. Campinas, São Paulo: Papirus.

BENJAMIN, Walter (1994). O narrador. In: Magia e Técnica, Arte e Política. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221. (obras escolhidas vol. 1).

BEZERRA, Holien Gonçalves (2004). Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) (2001). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, editora Contexto.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2005). Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2004). Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe (2002). Manual de história oral. São Paulo: Loyola.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto (2002). Pelos caminhos rurais: cenários curriculares. Fortaleza: Imprensa Universitária.

BRASIL (1997). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei nº 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora.

BRASIL. Ministério da Educação (2002) – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF.

BRASIL (2005). Proposta curricular de História, Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Minas Gerais.

BRASIL (2005). Proposta curricular de História, Ensino Médio, Secretaria de Educação de Minas Gerais.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

CHARLOT, Bernard (2000). Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed.

CLANDINI, D, J. y CONELLY, F. M. (1995). Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et alli. Déjame que te cuente. Barcelona, Editorial Alertes, p. 11-59.

CUSTÓDIO, Ada Borges (2004). O tomate de mesa em Araguari – MG: desenvolvimento e contradições. In: SANTOS, R.J. RAMIRES, J.C.L. Campo e cidade no Triângulo Mineiro. Uberlândia. Editora Edufu, p.145-174.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (2004). Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.

CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagne (Orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes.

FLORES, Maria Marta Lopes (2000). Escola Nucleada Rural: Histórico e Perspectivas (Catalão – GO, 1998 – 2000). Dissertação (Mes-

trado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 170p.

FONSECA, Selva Guimarães (2005). Didática e Prática de Ensino de História. Campinas SP: Papirus, 3ª edição.

FONSECA, Selva Guimarães (2002). Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: Edufu.

FREIRE, Paulo (2003). Pedagogia da Autonomia. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1983). Educação e mudança. Tradução Moaçir Gaddoti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MCLAREN, Peter (2000). Multiculturalismo Revolucionário. Porto Alegre: Editora Artmed.

OLIVEIRA, Zeli Alvim (2006). Saberes e Práticas Avaliativas no Ensino de História: o impacto dos processos seletivo (PAIES E VESTIBULAR/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 139p.

PERRENOUD, Philippe (1999). Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (2004). Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto.

RICCI, Rudá (2006). Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro. Site: <http://www.cpp.inf.br>. Acesso em 23/06/2006.

SCHNEIDER, S. E RADOMSKY, G.F.W (2003). A PLURIATIVIDADE E AS TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE TRABALHO RURAL GAÚCHO: estudo de caso no município de Barão. (A ser publicado no livro da fase III do Projeto Rurbano – no prelo). Site <http://www.rurbano.br>. Acesso 25/09/2005.

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./fev./mar./abr. p. 5-24.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (2006). Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. Campinas, São Paulo: Papirus.

El proceso de construcción de la Reforma Universitaria de 1918¹

Gardenia Vidal²

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este artículo parte de la base de que la Reforma Universitaria de 1918 fue un grito de modernidad lanzado por los estudiantes cordobeses quienes tuvieron la capacidad de conseguir importantes adhesiones de diversas instituciones y figuras intelectuales y políticas del país, incluso del extranjero. El trabajo se estructura siguiendo tres ejes: el primero demuestra la característica esencialmente moderna de la Reforma acudiendo a los discursos, notas, consignas, etc. de los actores; segundo se enfatiza la idea de que este fenómeno conocido como un suceso constituyó un proceso de aproximadamente un año que estuvo compuesto por diferentes etapas con características propias que paulatinamente conducen a su radicalización y, finalmente, se analiza la contribución a la formación del espacio público liberal que tres asociaciones laicistas llevaron a cabo. En este último caso y siguiendo a Nancy Fraser, se utilizan las categorías de relaciones inter e intra públicas; es decir la existencia de públicos en competencia para lograr la hegemonía de la cultu-

¹Este trabajo fue publicado con escasas modificaciones en *Avances del CESOR* –Año V, N° 5/2005 con el título “La modernidad y el espacio público en Argentina. Repensando la Reforma Universitaria de 1918.”

² CIFYH-UNC. Un subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba contribuyó al desarrollo de esta investigación.

ra política de una sociedad y los rasgos de las relaciones de los integrantes dentro de un mismo público.

“Los estudiantes universitarios...viven un solemne momento por la intensa fe de paladines con que afrontan la lucha, por la idealidad científica que los anima y por la trascendencia de los resultados que esperan... La Universidad no es para el culto inconsciente del pasado tradicional... Debemos renunciar a vivir abstraídos perennemente en estéril contemplación de éxitos pasados, debemos buscar la consecución de triunfos venideros pues la existencia moderna exige cada día labor de avance tras algún ideal de perfección. A la universidad le ha llegado por fin la hora de encaminarse de frente a cumplir un nuevo ciclo de evolución...”³

La cultura política de Córdoba estuvo marcada por una fuerte impronta clerical durante todo el siglo XIX y gran parte del XX. No obstante, esa línea recta de pensamiento se quebraba en algunas oportunidades llevando a la superficie lo que, probablemente, se pueda denominar como contracultura liberal, en términos actuales. Entre esos quiebres muy significativos se ubica, indudablemente, la Reforma Universitaria de 1918. Este acontecimiento tuvo el efecto de un grito sobre la adormilada sociedad cordobesa y fue el resultado de un esfuerzo profundo y sostenido de los estudiantes universitarios y otros intelectuales que intentaron conmover la esencia del antiguo régimen para instaurar la Renovación y el Progreso en Córdoba, (Sánchez Viamonte: 1968; Cúneo: s/f; Ciria y Sanguinetti: 1968; Roig: 1979; Caldelari y Funes: 1998; Ortega: 1999) elementos intrínsecos a la modernidad.

Los estudios realizados sobre el movimiento reformista tienden a colocarle un áurea que lo convierte en uno de los acontecimientos míticos por excelencia de la historia argentina del siglo XX. En su faz interpretativa, quien más quien menos, intentó apropiarse ideológica o políti-

³ Gregorio Berman, *La Voz del Interior* (LVI), 10-3-1918

camente del mismo. De ahí que algunos autores inspirados por conceptos marxistas enfatizan la lucha de clases como idea elemental que lo explica; los que se basan en la teoría de la modernización acentúan el ascenso de la clase media, otros lo caracterizan como el resultado de una lucha generacional. En tanto el Partido Socialista y sus simpatizantes insistieron en la identidad de los protagonistas con esa organización; muchos lo siguen adjudicando, de diversas formas, como un componente del haber de la Unión Cívica Radical.

El objeto de este trabajo es reconstruir el tema teniendo en cuenta tres aspectos centrales: a) es una reacción moderna, b) consiste en un proceso con diferentes etapas, de aproximadamente un año de duración – setiembre 1917-octubre 1918 –, c) contribuye al desarrollo de un espacio público laicista. Para analizar estos temas realizo una presentación general de los aspectos modernos que fueron reclamados constantemente por los reformistas, luego escribo una breve síntesis con el objetivo de cronicar momentos distintivos del movimiento reformista. El objetivo, en este caso, es indicar la diversidad en el interior del proceso, por ello sólo me detengo en algunas de esas etapas y, finalmente, previa presentación del concepto de relaciones inter e intrapúblicas (Fraser: 1993), analizo tres organizaciones de estudiantes y graduados con el fin de conocer sus mecanismos de funcionamiento y mostrar la influencia que tuvieron en la conformación del espacio público cordobés.

Se puede decir, siguiendo las palabras de Gregorio Bermann en el epígrafe, que la modernidad es un conjunto de experiencias vitales que subrayan el deseo del cambio permanente para acercarse, a través del desafío, de la aventura, a situaciones nuevas, ‘perfectas.’ Para ello hay que romper con el pasado, hay que apostar a ‘triumfos venideros’. El imperativo es cumplir un nuevo ciclo de evolución. La euforia de los estudiantes no resaltaba la sensación de ambigüedad intrínseca a la modernidad: de alegría y miedo; de capacidad de creación y destrucción. De todos modos, este atributo no está ausente como se nota en algunas ideas subyacentes: cuando el autor indica la ‘fe intensa’, ‘los resultados que se esperan’ está aceptando que el éxito no es seguro y el entusiasmo

puede convertirse en decepción. La vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia no se les escapa a los reformista porque saben como, José Nicolás Matienzo, primer Interventor Nacional de la UNC en 1918, que la verdad es versátil. (Berman: 1989 y1993; Brunner: 2002)

...La verdad no es el patrimonio de nadie en particular sino un bien común de la humanidad y en su indagación estamos obligados a aceptar la colaboración de todas las inteligencias con buena voluntad y sin intolerancia. La investigación científica no reconoce límites: las conclusiones que hoy parecen verdades, pueden ser los errores de mañana. Es bueno que el alumno lo sepa. No hay que inducirlo en la ilusión de que la verdad definitiva es cosa que esté al alcance de la mano de cualquiera que lo desee...⁴

Como es de esperar, las ansias de cambio no surgen de repente. Son el resultado de un proceso que ya desde 1917 exhibía evidentes signos de su disconformidad con el contexto socio-político. A comienzos del año siguiente, la retórica de los jóvenes ‘rebeldes’ refleja un claro esquema de pensamiento que se ajusta a los rasgos generales con que los autores citados definen la modernidad. Aquellos lo hacen a través de una incansable reiteración de conceptos en editoriales, discursos públicos, notas de adhesión al movimiento reformista, etc. Era necesario conformar y afirmar una opinión pública favorable y las palabras escritas y verbalizadas se constituyeron en el instrumento indispensable.

Terminar con el antiguo régimen mediante la lucha, fue una de las metas impuestas. Esta empresa debía ser llevada a cabo por la Juventud, la única que no estaba contaminada y que tenía capacidad para crear el presente y el futuro de la Universidad (y también de la sociedad en su conjunto); la única que podía producir un hito fundacional en la historia social.

⁴ LVI 19-4-18

La juventud se apresta a asestar el golpe definitivo a la camarilla gobernante... [La actitud intransigente de las autoridades universitarias] ha tenido la virtud de despertar una efervescencia sensibleentre los lesionados. [Su reclamo es] un aventar saludable, aunque doloroso, como un alumbramiento humano...⁵

Desprecie la juventud a aquellos espíritus mezquinos que quieren amordazarla...No olvidemos lo que significa juventud. En la juventud es perdido el día en que no se descubra un nuevo horizonte; en que no se anhela un mundo nuevo...⁶

El entusiasmo impregna ese proyecto vital caro a los ciudadanos porque defiende la justicia y, en general, el derecho del individuo. El compañerismo y la solidaridad entre estos jóvenes ‘reparadores’ se convertirían en los instrumentos necesarios a fin de alcanzar su propósito, por ende, la organización aparecía como el motor indispensable para acometer el desafío turbulento de llevar adelante el cambio, para modificar el Medioevo reinante. El Progreso, la Perfección (Cultura)⁷, la Evolución debían instaurarse para adecuarse a los tiempos y, sobretodo, para construir el porvenir; para sobrevivir en este mundo transformado por la ciencia, el conocimiento y la tecnología. Lo nuevo ya no podía seguir desestructurándose por el choque traumático con el pasado. Hasta el

⁵ LVI 7-3-18

⁶LVI 16-3-18. Sobre el concepto de juventud, ver LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (directores), *Historia de los Jóvenes* I. De la antigüedad a la edad moderna, II La edad contemporánea, (Introducción).

⁷ Esta idea de perfección se puede relacionar con la de Newman citada por WILLIAMS, Raymon, *Cultura y Sociedad*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987 [1952] p. 104. Para Newman, la salud para la mente es la perfección “...y, de manera semejante, hay una belleza, una perfección del intelecto. Existe en estas diversas materias una perfección ideal hacia la cual vemos elevarse los ejemplos individuales, y que es el criterio para absolutamente todos los ejemplos.” Este concepto de perfección, dice Williams, estaría identificando la idea de Cultura en Arnold.

espacio físico, oscuro, sombrío, vetusto de la Universidad, obraba en contra de este impulso por forjar un presente y un futuro diferentes. Se necesitaba trabajar esforzadamente, con entusiasmo y compromiso a efectos de alumbrar esta transformación que en otros lugares, como Buenos Aires, ya existía. La Capital Federal aparece como el ejemplo a emular. No se aspiraba imitar o compararse con alguna ciudad de los países centrales. La Universidad de Buenos Aires era el ideal para estos defensores de la modernidad. Esto es interesante porque si hay algo que caracterizó y caracteriza la cultura política de Córdoba y el imaginario de gran parte de la población es la defensa del localismo, el orgullo de "ser cordobés". La reticencia y hasta el desprecio (mediante diferentes actitudes discriminatorias y por lo tanto ofensivas) hacia "los porteños" forma parte del imaginario de muchos cordobeses.⁸

El rechazo al pasado, el deseo de crear un presente y un futuro que promovieran el progreso, el desarrollo de la ciencia en espacios abiertos, democráticos, relativamente igualitarios, guiados por intelectuales *aggiornados* y comprometidos con el cambio constituían los conceptos sobresalientes de esta retórica que, como dije, enfatiza el rol indispensable de la juventud como líder y hueste del movimiento.

Sépanlo Académicos rezaba un afiche de los estudiantes, Anatole France en El Jardín de 'picuro'(sic) escribió estas palabras de rigurosa actualidad: Los viejos se apegan demasiado a sus ideas. Por eso, los naturales de las islas Fidji matan a sus padres cuando son ancianos. Así facilitan la evolución, mientras nosotros la retardamos fundando academias.⁹

⁸ Esta conducta bastante extendida y muy clara en los discursos de diferentes sectores sociales estaría demostrando el fracaso del cosmopolitismo al que aspiraban los reformistas.

⁹ LVI 10-3-18

Rasgos generales de las etapas del proceso reformista

La Reforma Universitaria de 1918 es un proceso complejo con varias etapas diferenciadas que está lejos de ser homogéneo y por esa razón es difícil considerarlo ligeramente como el acontecimiento fundacional de la universidad argentina moderna. Se trata de la acumulación de hechos locales que se potenciaron al combinarse con influencias externas. A modo de hipótesis, estimo que la falta de éxito de la aplicación de los postulados reformistas y la recurrencia constante a su memoria contribuyeron a agigantarla en el imaginario social como un acontecimiento original, singular y compacto. Sin embargo, se trató de un proceso heterogéneo influido por acontecimientos anteriores y que contribuyó a crear algunos nuevos. Esto no implica negar la trascendencia que la misma tuvo para Córdoba, al contrario constituye uno de los hitos más importantes de su contracultura liberal. Pero insisto, es arriesgado pensarla - sin marcar, al menos, las diferencias internas – como el origen de un cambio universitario a nivel latinoamericano. Sin dudas se convirtió en el catalizador de una situación cuestionada desde hacía tiempo y, en especial, su evolución y alcances fueron posibles por el apoyo constante que recibió de diferentes figuras e instituciones del país, particularmente de Buenos Aires y La Plata.

En ese sentido, la reforma llevada a cabo por la universidad de Buenos Aires en 1906 era observada como un hecho a imitar por los “magníficos resultados obtenidos”¹⁰. En Córdoba por su parte, desde 1905 se venía hablando de la necesidad de modificar el estatuto universitario. En realidad, la inmensa mayoría de los proyectos presentados con este fin desde esa fecha hasta 1917 nunca fueron discutidos por el Consejo Superior. En ese año precisamente, el Centro de Estudiantes de Ingeniería (CEI) propuso *la provisión de cátedras por concursos para dignificar el ambiente científico de nuestro país [y así terminar] con el sistema anticuado que preside la designación*

¹⁰ Sobre esta Reforma ver Barbero, 2002: 91-112. Asimismo Halperin Donghi (2002 [1962])

*del profesorado universitario y nacional fundado en odiosas preferencias que contrastan siempre con los elementales principios de equidad y justicia...*¹¹

Asimismo, los estudiantes mostraron su disconformidad con diferentes resoluciones y ordenanzas aprobadas por las autoridades. En setiembre, como consecuencia de la huelga de practicantes en el Hospital Nacional de Clínicas (HNC), los alumnos de medicina comienzan una campaña a favor de la Reforma Universitaria. Dos meses más tarde, el CEI nuevamente protesta y pide la derogación de varias resoluciones del decanato “las que entrañan un principio de arbitrariedad”¹²; la Ordenanza de Decanos de fines de 1917 también fue rechazada. Es decir, antes de la supresión del internado del HNC en diciembre de ese año – acontecimiento bastante conocido - el ambiente estaba poblado por fantasmas o por expectativas de cambios, según quien las experimentara. Estos no eran insignificantes. La idea, incluso el término Reforma, estaba muy presente; la sensación de que se podía llevar a cabo también: ya porque se miraba a Buenos Aires, ya porque algunos docentes aceptaban esta necesidad, ya porque la arbitrariedad percibida por los estudiantes se profundizaba.

La elaboración del memorial por las autoridades del Centro de Estudiantes de Medicina (CEM) para enviar al Ministro de Instrucción Pública y al Presidente de la Nación como consecuencia de la supresión del internado del HNC demostró la capacidad de resistencia del estudiantado a la vez que esclareció a gran parte de la población sobre las irregularidades por las que atravesaba la vieja universidad.¹³

Al comenzar el año ‘18, el conflicto entre estudiantes y autoridades de la Casa de Trejo se intensifica. La intransigencia de los últimos era simi-

¹¹ LVI 27-6-17

¹² LVI 30-11-17

¹³ LVI 28-12-17

lar a la disposición de resistencia de los primeros quienes constituyeron el Comité Pro Reforma Universitaria (CPRU), organismo de enlace de las opiniones de los tres centros de estudiantes.¹⁴

El CPRU organizó varios actos de propaganda y ostentación de fuerza. Cada discurso implicaba un crecimiento importante del movimiento porque contribuía a afianzar las ideas de los simpatizantes, aumentaba el número de adhesiones institucionales y también decidía a más estudiantes a su favor. Los mensajes transmitían una consigna sustancial: la universidad debía modernizarse. Es decir, terminar con los privilegios y las prebendas requeridos para ser profesor y/o autoridad de la Casa. Se debía imponer el respeto por la idoneidad, la justicia y la libertad. Las manifestaciones, conferencias, volantes, todo transmitía la misma idea general. La entonación de la Marsellesa en las asambleas¹⁵, “himno de todas las libertades y de todas las aspiraciones nobles,”¹⁶ simbolizaba las transformaciones exigidas por los reformistas. Las consignas coreadas: ¡Que renuncien! ¡Abajo los inútiles! ¡Queremos profesores! ¡Viva la Reforma Universitaria!, demuestran que, en esta etapa, el blanco de sus reclamos era la incapacidad y arbitrariedad de los docentes.

Como señal de radicalización de sus demandas, el 13 de marzo, el CPRU declara la huelga general universitaria aludiendo que:

...esta protesta ya ha dejado de ser sólo de la juventud universitaria para ser de todos los que deseamos para Córdoba prestigios efectivos y queremos la elevación moral de nuestra Universidad...¹⁷

¹⁴ Además del CEM y el CEI existía el Centro de Estudiantes de DerechoCED.

¹⁵ Los Radicales Rojos ya la habían entonado en varias oportunidades en 1917 ver VIDAL, 1995.

¹⁶ LVI 2-4-18

¹⁷ LVI 14-3-18

Al poco tiempo y por orden del rector, los estudiantes son reprimidos. El Poder Ejecutivo Nacional ya no puede mantenerse prescindente y decide enviar la intervención. El nombre de José Nicolás Matienzo surge luego de varias negociaciones y presiones, al menos, de las Federaciones estudiantiles de Córdoba, Buenos Aires y La Plata.

La llegada del Interventor provoca grandes esperanzas entre los integrantes del movimiento reformista. Paralelamente, las federaciones de estudiantes universitarios del país, a instancias de la de Buenos Aires constituyen la Federación Universitaria Argentina (FUA) integrada por delegados de las Casas de Estudio de La Plata, Córdoba, Tucumán, Santa Fe y Buenos Aires.¹⁸

Los miembros de la comunidad universitaria y la opinión pública en general adoptan dos posturas bien diferenciadas con respecto al comisionado federal: los que apoyan con entusiasmo su intervención (estudiantes, ex alumnos, algunos profesores, el diario *La Voz del Interior*) y aquellos sumamente reacios a la misma (gran parte de los docentes, el diario *Los Principios*)¹⁹. Estas actitudes se manifestaron de varias maneras, que se puede ejemplificar, por un lado con la negativa de las autoridades universitarias a renunciar a pesar del arribo del interventor y por el otro, con el voto de confianza y la disponibilidad para colaborar de los primeros.²⁰

Al terminar una detallada e incisiva observación sobre el estado de cosas en la Universidad Nacional de Córdoba, luego de una ardua semana de trabajo, Matienzo hace público un informe en el que señala que es imperioso: modificar la esencia del estatuto vigente para poder cambiar la composición de los organismos universitarios e impedir que sean integrados por miembros vitalicios; abrir las aulas a los profesores ‘más

¹⁸ LVI 15-4-18

¹⁹ Este diario respondía a los intereses de las autoridades eclesiásticas de Córdoba.

²⁰ LP 17-4-18; LVI 17-4-18

capaces y dignos'; tener flexibilidad para satisfacer las nuevas necesidades de la enseñanza; facilitar el control de las autoridades por 'la opinión ilustrada'; conceder a los docentes e incluso a los graduados una participación razonable en el gobierno de la universidad. Ante esta exhortación, el Consejo Superior elabora un proyecto de reforma que incluye algunos de los puntos sugeridos por el Interventor²¹.

A pesar de todo el trabajo realizado, la Intervención Nacional concluyó dejando la situación sin resolver. Sea porque el comisionado federal se ajustara demasiado a la ley²², sea porque fue una táctica para no profundizar el conflicto entre el Poder Ejecutivo y los opositores a la reforma, Matienzo -es decir el presidente de la República- decidió que sólo se llamara a elecciones de rector de la universidad y posteriormente, con la cabeza de la institución renovada, se introdujera el resto de los cambios propuestos.

De manera reduccionista, en función de la síntesis, se puede señalar que la campaña pre-electoral para decidir el nombre del futuro rector confrontó fuertemente dos posturas antagónicas: la defensora del movimiento reformista que identificaba a sus adversarios con el clericalismo y la de los reacios a las transformaciones. Como se sabe, el candidato triunfante en la tercera vuelta fue el de estos últimos, el Dr. Antonio Nores. El día en que se conocieron los resultados definitivos, el 15 de junio de 1918, los estudiantes reaccionaron con violencia apoyados por la FUA que había fortalecido su organización durante la campaña electoral. Las autoridades universitarias responden clausurando la Casa.

La etapa que se abre a mediados de 1918 tiene varios ingredientes nuevos con respecto al periodo anterior. El clima de agitación que vive la

²¹ El Interventor aconseja que se incluya: la conformación de la Asamblea Universitaria para elección de rector con profesores titulares, suplentes y graduados - que cumplieran ciertos requisitos. Evitar la concentración del poder de la institución en pocas manos y por tiempo indefinido. Revisar inmediatamente los planes de estudio y los programas de enseñanza por parte de las Academias. (LVI 24-4-18).

²² Memorial de la FUC al Presidente de la República (LVI 19-7-18)

ciudad es cotidiano y muy intenso. La palabra invade el ambiente, se producen verdaderos certámenes de oratoria improvisada (y otras prolijamente planificadas). Son centenares las personas que acuden a las manifestaciones. A la del 23 de junio, donde estuvo presente Alfredo Palacios, asistieron 10.000 personas²³. Las bandas de músicas, los vivas a la Universidad Libre, las consignas coreadas con insistencia: ¡Nores, no! ¡Que renuncie! ¡Abajo la Cordal!, junto con el Himno Nacional y la infaltable Marsellesa²⁴ cantados por todos los participantes, convertían el centro de la ciudad en un espectáculo desconocido para Córdoba. Las consignas difieren de las de comienzos de año. En este caso, enfatizan como lo habían hecho durante la campaña electoral, su rechazo al poder clerical. En una ciudad de más de 130.000 habitantes²⁵, el tema estaba en boca de todos e invadía los hogares, las charlas de café, las conversaciones entre clientes y vendedores y hasta los juegos infantiles.²⁶ Pero la Federación Universitaria²⁷ (FU) sintiéndose traicionada por varios profesores que cambiaron su voto en la tercera vuelta, no reconoce el resultado electoral²⁸ y continúa con la resistencia activa declarando la “huelga revolucionaria.”²⁹

²³ La policía daba la cifra de 6000 personas (LVI 19-7-18)

²⁴ Cabe señalar la resignificación que hacían de sucesos, rituales, símbolos de la Revolución Francesa. En un telegrama de Enrique Barros a las demás Federaciones decía: “Sean nuestras primeras palabras, las notas clamorosas del himno patrio, libertad, libertad, libertad. Las llevamos en nuestros corazones, las cantamos en la calles de Córdoba, asombrados aun de tanta virilidad no sospechada y las gritamos en plena Bastilla [Casa de Trejo]. Córdoba está desconocida...” LVI 19-6-18.

²⁵ La población de la ciudad de Córdoba según el Censo Nacional de 1914 era de 134857 habitantes.

²⁶ LVI 25-6-18

²⁷ Institución derivada del CPRU.

²⁸ LVI 16-6-18; LVI 18-6-18; Memorial de la FU al Presidente de la República LVI 2-7-18.

²⁹ Con este término implican estar dispuestos a concretar las reformas democráticas propuestas desde hacía unos meses. Textualmente los estudiantes dicen “No espante

Uno de los hechos que debe subrayarse en este periodo es la división del estudiantado en dos organismos: la Federación Universitaria y el Comité Pro Defensa de la Universidad (CPDU). Con respecto a este último punto, al día siguiente de la elección de rector, la FU decide expulsar a los miembros del Centro de Estudiantes Católicos de todos los centros federados. Por este motivo se constituye el CPDU, que protesta enérgicamente “contra los actos vandálicos cometidos en la universidad en el solemne momento que la Asamblea Universitaria eligiera a su más alta autoridad: el Rector.”³⁰ Además, señala que “no fueron los estudiantes los causantes de esos desmanes, sino elementos exaltados” y por lo tanto “no acatarán la huelga decretada por la FU”.³¹ La nota sobresaliente es la defensa que hacen de la legalidad y legitimidad del Dr. Antonio Nores como rector. Entre sus dirigentes se hallan mayoritariamente militantes católicos; asimismo, la revista que deciden editar “El Heraldo Universitario” se imprime en la imprenta del diario *Los Principios* y algunos de los profesores y hombres públicos que los apoyan son eminentes clericales: como el Dr. Rafael García Montaña, el Sr. Dutari Rodríguez, el Dr. Pucheta, el Dr. Berrotarán³².

Lo importante a destacar de la formación de este grupo es la legitimidad que buscaban dentro del campo estudiantil los sectores clericales. El CPDU no sólo editaba una revista, sino que tenía su propio local, organizaba manifestaciones, enviaba documentos y peticiones a las autoridades nacionales, entrevistaba al gobernador de la provincia. Es decir, ocupaba un espacio, que más allá del número de estudiantes que efectivamente lo apoyaran, se constituía en un importante grupo de presión.

el calificativo [revolucionaria] a los espíritus conservadores, que circunscriben su acción a impedir el avance democrático. Llamamos revolucionaria porque hemos entendido que es un paso trascendental y fuerza es darlo cueste lo que cueste.” (LVI 2-7-18)

³⁰ LVI 16-6-18

³¹ LP 16-6-18

³² Estos nombres promoverán con ahínco la formación de un Partido Católico en la década de 1920. Ver VIDADL, 2000: 83-108-

La información de LVI siempre tendía a señalar la escasez de fuerza del grupo a la inversa de LP. Seguramente sus manifestaciones eran menos numerosas, tenía menor apoyo de organizaciones estudiantiles nacionales, etc., pero lo importante es recordar que existen repertorios diferentes para establecer la presencia y ejercer el poder.

La FUA, por su parte, persiste animando con energía a los reformistas y como consecuencia de los sucesos electorales declara la Huelga Nacional Estudiantil por cuatro días³³. La actitud de esta institución fue imprescindible para que el movimiento cordobés no sólo mantuviera su ímpetu sino que creciera y se radicalizara. Las adhesiones que hasta entonces habían sido numerosas pero circunscritas en particular a los ámbitos universitarios³⁴, se multiplicaron notablemente luego del 15 de junio: integrantes de la Cámara de Diputados de la Nación, la Federación Agraria Argentina, la Masonería Argentina, gremios ferroviarios... La lista era inmensa. Los telegramas de adhesión se leían en cada manifestación, asamblea o reunión de la FU y contribuían a mantener viva la euforia de sus integrantes.

El sostén recibido por el partido socialista durante este periodo es un hecho a resaltar porque contribuyó a fortalecer al movimiento desde fuera de Córdoba. Su presencia potencia el respaldo de los organismos

³³ La declaración de huelga la realiza en base a las siguientes consideraciones: -el rechazo a la “inteligente reforma de los estatutos propiciada por el Dr. J.N. Matienzo” debido a que el triunfo del Dr. A. Nores era contraria a la misma y a los “ideales de la juventud de Córdoba. -El no cumplimiento de las disposiciones legales en esa elección.- La respuesta del Dr. Nores al pedido de los estudiantes de una “renuncia patriótica” quien dijo **“Prefiero que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes pero yo no renuncio.”** -Los acontecimientos “lamentables” ocurridos el día de la elección - El apoyo de intelectuales, estudiantes de Córdoba y de todo el país. (LVI 19-6-18).

³⁴ Universidad Nacional de La Plata y la Provincial de Tucumán, la Federación Universitaria de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, facultad de Derecho, de Medicina e Ingeniería y Veterinaria de la Capital Federal y La Plata, el Círculo Médico Argentino, El Centro de Estudiantes de Buenos Aires, entre otros.

estudiantiles. El socialismo local solicita refuerzos nacionales que no tardan en llegar con el envío del diputado Alfredo Palacios quien participa de una manifestación multitudinaria y los escasos días que permanece en Córdoba son apoteóticos para la juventud reformista. Se entrevista además con el gobernador Dr. Julio Borda, asiste a la Cámara de Diputados, emite discursos en cada oportunidad apoyando sin retaceos la lucha estudiantil.³⁵ Luego de su partida, arriba el diputado Dr. Mario Bravo quien también tiene una amplia participación³⁶. Todo esto enmarcado en un contexto en el que las notas y los telegramas de diferentes organismos y figuras socialistas nacionales incitan a los estudiantes a seguir el camino trazado.

Igualmente, varios dirigentes políticos de Córdoba respaldan expresamente a los reformistas: el senador Alberto Durrieu, los diputados Amado J. Roldán, Félix González, Pedro Vivas, José Lencinas, Mariano P. Ceballos, Roberto Morcillo, Pablo G. Rueda, Galignano Segura, Daniel S. Rodríguez. Este último presidente del bloque de la Cámara de diputados dijo en una manifestación

...[de] esta Córdoba llena de vida, que merec[e] tener más talleres que oratorios más hospitales que iglesias más escuelas que conventos,... dese[o] ver para bien del país en cada templo un colegio y en cada nave de iglesia un taller que dijera a la civilización lo que puede el esfuerzo humano cuando se aplica al progreso moral y material de los pueblos...³⁷

El gobierno de la provincia, por su parte, intentaba adoptar una postura equidistante de ambas tendencias. Cada vez que el gobernador Dr. Julio Borda hablaba con alguno de los grupos decía que respetaba todos los

³⁵ LVI 19-6-18

³⁶ La manifestación del 30 de junio de 1918, en la que estuvo presente, fue reprimida por la policía.

³⁷ LVI 25-6-18

derechos y los haría respetar por todas las partes. La presión que recibió del CPDU fue enorme y sus integrantes exigieron abiertamente que las manifestaciones fuesen reprimidas, lo que finalmente ocurrió el 30 de junio de 1918.³⁸

La decisión impulsada por la FUA de organizar el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios (PCNEU) en Córdoba inicia otra etapa que desemboca con la intervención del Ministro de Instrucción Pública, Dr. Salinas. Se amplían las expectativas y objetivos de los estudiantes. Se habla entonces de un gobierno universitario donde estén representados los profesores, los egresados y, por primera vez, se exige la representación estudiantil directa.

Algunas características del espacio público laicista

El espacio público laicista constituido paulatinamente por medio de diversas asociaciones y nuevas formas de sociabilidad entre los jóvenes también había contribuido a crear una opinión pública favorable al cambio. Los objetivos de las organizaciones culturales de expandir la educación entre sectores amplios de la población mediante el dictado de conferencias, de clases, la proliferación de bibliotecas, de revistas, la organización democrática y participativa de los socios, las veladas recreativas y educativas, habían ayudado a desarrollar una opinión pública favorable a la transformación. (VIDAL, 2002)³⁹

Al hablar de espacio público me refiero a la serie de organizaciones que canalizaban sus protestas y/o proyectos alternativos entre la sociedad y el Estado⁴⁰ mediante determinadas actividades, formas de sociabilidad,

³⁸ LVI 2-7-18

³⁹ Sobre la aplicación del concepto de esfera pública moderna ver González Bernaldo, 2000.

⁴⁰ En ocasiones, integrantes del Estado pueden formar parte de este espacio.

repertorios de acción colectiva, etc. Los actores de ese espacio eran múltiples y, en este caso en particular, me refiero a intelectuales y estudiantes universitarios.

La clásica obra de Jürgen Habermas *Historia y Crítica de la Opinión Pública* en la que desarrolla su concepto central de esfera pública ha sido cuestionada, como se sabe, desde diferentes ángulos por varios autores (Fraser:1993; Landes:1988; Eley:1991; Nathans:1990.) particularmente por concebir la transición hacia la modernidad mediante la creación de un espacio público excluyentemente burgués, blanco y masculino, es decir un espacio interdiscursivo en el que funcionaba como un reloj el pensamiento liberal. Las críticas mayoritarias giran alrededor de la exclusión de ese espacio de diversos colectivos sociales (sectores populares, mujeres, grupos étnicos...) que darían otra dinámica a la conformación del mismo. No obstante y a pesar de esos cuestionamientos, muchos investigadores vuelven una y otra vez a Habermas y a su concepto de esfera pública para intentar construir una teoría social crítica de la democracia en las sociedades capitalistas (Fraser: 1993, Eley: 2002). Nancy Fraser en su interesante trabajo “Repensar el ámbito público...” elabora algunas respuestas y sugerencias a las dudas que genera el concepto habermasiano. De ellas sólo mencionaré dos: a) la relativa a los públicos en competencia, es decir la existencia de un espacio en el cual está presente más de un público (no sólo el burgués). Públicos que compiten entre sí para convertirse en dominantes o simplemente para poder sobrevivir y crecer; b) la concerniente a la situación que se genera en el interior mismo de uno de los públicos. Siguiendo ambos conceptos de relaciones inter e intrapúblicas desarrollaré algunas reflexiones sobre el accionar de las tres instituciones elegidas.

Durante el proceso reformista en Córdoba, la presencia de públicos en competencia por diferentes espacios interdiscursivos no es la resultante de conflictos de clase, de género o de raza. Al menos no son éstos los públicos sobresalientes que aparecen confrontando en el proceso de constitución de la esfera pública (lo cual no implica que no hayan existido; el caso de la participación de las mujeres de los sectores dominantes

en el ámbito público es notable)⁴¹. Según mi opinión, el clivaje esencial se refiere a cosmovisiones diferentes: una de neto corte católico ortodoxo o clerical y la otra liberal, laicista, *heterodoxa*⁴². Es indudable que la primera fue hegemónica en Córdoba durante mucho tiempo y contribuyó a conformar el imaginario nacional con determinación⁴³. La segunda que denominaré laicista pero sin olvidar la presencia en ella de católicos heterodoxos se convirtió en un espacio discursivo importante en la década de 1880 con muchos altibajos que muestran la dificultad que tenía para competir con el clericalismo. A comienzos del siglo XX, la transición a la modernidad en Córdoba se producía lentamente, por carriles diferentes a los de otros puntos del país (Buenos Aires) o de América del Sur (Uruguay)⁴⁴. Debido a la fuerte ingerencia de la Iglesia en el ámbito público, algunos autores sostienen que en Córdoba se produce “una modernidad católica.”⁴⁵ Esto explicaría la heterogeneidad del movimiento estudiantil de 1918 cuyos integrantes -liberales aristocratizantes, socialistas, anarquistas, demócratas y radicales, defensores del laicismo y de prácticas democráticas- estaban dispuestos a enfrentar la ortodoxia católica y la tradición hispánica regresiva representada por la Universidad.

⁴¹ VIDAL, Gardenia, “Diferentes manifestaciones de la mujer en el espacio público. Córdoba 1880-1930” ponencia presentada en las II Jornadas “Discurso Social y Construcción de Identidades: Mujer y Género”, Centro de Estudios Avanzados (CEA), Universidad Nacional de Córdoba, diciembre, 2001.

⁴² Este término significa ‘catolicismo no dogmático’; al respecto ver: ROITENBURD, Silvia, “Católicos: entre la política y la fe” en VIDAL, Gardenia - VAGLIENTE, Pablo, *Por la Señal de la Cruz*, Ferreyra Editores, Córdoba, 2002.

⁴³ VIDAL, G. Radicalismo de Córdoba...op.cit.; VAGLIENTE, Pablo y VIDAL, Gardenia “Catolicismo y ciudadanía política: Notas sobre su desarrollo” *III Jornadas de Sociedad y Religión*, CEIL/PIETTE, Buenos Aires 6-7-noviembre de 2003.; VIDAL-VAGLIENTE, 2002; VAGLIENTE, Pablo, VIDAL, Gardenia, Catolicismo y ciudadanía política: notas sobre su desarrollo en Córdoba durante el capitalismo liberal, ponencia presentada en Buenos Aires, 2003.

⁴⁴ Sobre Uruguay, ver Achugar y otro (2000)-

⁴⁵ Vagliente Pablo, Trabajo Final para la Licenciatura en Historia. UNC, 1995.

1918 muestra en primer plano a ese público moderno que intenta radicalizar su ámbito de acción según pautas liberales y también positivistas. No obstante, cabe destacar la dificultad que esta élite intelectual tiene para emprender y mantener proyectos comunes. La heterogeneidad ideológico-política de sus integrantes dificulta su unidad que sólo es posible mantenerla ante un adversario común. La parcial identidad latente se activa transitoriamente por algún acontecimiento particular, pero en el mediano y largo plazo las concepciones políticas los colocan en veredas diferentes y hasta enfrentadas⁴⁶.

Por otra parte, existe una relación intrapública que es indispensable destacar. El grupo reformista cuando intenta crear organismos de sociabilidad para expandir la educación a los sectores trabajadores y *menesterosos* de la población no está pensando en crear un espacio público conformado por iguales (tampoco se los piensa “como si” fueran iguales) (Fraser, op.cit), sino de constituir un ámbito en el cual la élite letrada colabore para formar ciudadanos y capacitar trabajadores con el fin de perfeccionar la democracia y abandonar el estado de indolencia de los habitantes de la ciudad. Se piensa en una relación entre personas diferentes por cultura, saberes, capacidades, ambiciones, etc. a quienes hay que nivelar hacia arriba para mejorar su calidad de vida y, sobre todo, modernizar la sociedad en la que están insertas. La falta de respuesta a muchas iniciativas de este tipo probablemente se deba a esa actitud elitista de los intelectuales laicistas cuyos programas no son percibidos como legítimos por los sectores populares.

Es cierto que esta relación desigual también es prolífica en el discurso y la práctica clericales. Además en este caso, el vínculo entre élites y pueblo es jerárquico, menos flexible en cuanto a la posibilidad de ascenso social de los trabajadores ya que el objetivo era: mejorar su calidad de

⁴⁶ El caso de Horacio Valdés quien fue un activo reformista, presidente primero del CED y luego integrante de la JD del CPRU, pasó en 1919 a formar parte de la Liga Patriótica.

vida y su comportamiento para constituir una sociedad sana en la cual cada uno “ocupe su lugar” (Vidal y Vagliente, op.cit). No obstante, parece indudable que el asociacionismo católico de los sectores populares fue mayor y más exitoso que la opción laicista. ¿Cuál es la razón? Estoy convencida que para respondernos a esta pregunta deberíamos entrar a analizar el mundo de los imaginarios sociales de la población cordobesa. Por otra parte, se debe señalar la capacidad de unidad de los militantes del catolicismo ortodoxo quienes responden en bloque a los mandatos de la corporación, más allá de los internismos que pudieran coexistir dentro de ella.

Con respecto al primer punto acerca de la existencia de públicos no hegemónicos prestaré atención a dos entidades (CPRU- CPPRU). En tanto las relaciones intrapúblicas se ejemplificarán analizando los objetivos de la Universidad Popular (UP), los cuales se identifican con la propuesta extensionista del Congreso de Estudiantes de julio de 1918.

Hasta este año, los Centros de Estudiantes constituían asociaciones que compartían metas parecidas: beneficios a los socios a través de actividades culturales, recreativas, participación política mediante el derecho de elegir y ser elegido, peticiones por reivindicaciones estudiantiles. Sin embargo, la solidaridad entre los Centros, el apoyo mutuo para lograr restituir algún derecho estudiantil perdido no era un rasgo que los caracterizara. La huelga de setiembre y diciembre del '17 fue una lucha llevada a cabo sólo por el CEM. Igualmente, la Ordenanza de Decanos fue rechazada, en un principio, únicamente por el CEI. Era un hecho bastante común que el CED no participara de los reclamos, al menos con la misma decisión de sus pares.

La resistencia al diálogo por parte de las autoridades universitarias con los estudiantes, la negativa a aceptar algunas modificaciones en 1918 impulsó el desarrollo de solidaridades hasta entonces desconocidas en el ámbito universitario. Por eso, la palabra compañerismo tantas veces reiterada implicaba acuerdos entre los organismos estudiantiles. Los estudiantes que no aceptaran las resoluciones de los Centros y más ade-

lante del CPRU serían expulsados como socios y sus nombres denunciados en la prensa.

La construcción política de ese espacio que aglutinó a gran parte del estudiantado a través del trabajo de sus órganos representativos, no fue espontáneo. Fue el fruto de una ardua tarea cotidiana, iniciada por líderes estudiantiles y alentada por un medio de difusión -*La Voz del Interior*- y muchas adhesiones verbales y materiales de personalidades intelectuales y políticas locales y nacionales. El CPRU se esforzó en buscar apoyo en otros espacios intelectuales y su pedido fue ampliamente respondido. *La Revista de Ingeniería* de Buenos Aires, por ejemplo, los acompañaba con estas palabras:

...Sabemos que en esa mediterránea escuela se ponen en juego procedimientos ya olvidados en países celosos de su progreso y de sus instituciones y por eso mismo lo aplaudimos....⁴⁷

La primera decisión trascendente del CPRU fue la declaración de huelga general universitaria y la exigencia de la reforma total del estado de cosas imperantes en la Casa de Trejo. De esta manera y si se compara con el año 1917, los hechos se precipitan incrementando los temas de reclamos. Ya había acuerdo generalizado en no ceder hasta que no se satisficieran todos los asuntos cuestionados desde hacía tiempo por estudiantes e intelectuales; hasta que una reforma universitaria amplia no se llevara a la práctica. El éxito de la huelga acabó finalmente con la resistencia del Consejo Superior que, evidenciando su ineptitud para

⁴⁷ LVI 15-3-18. Cabe destacar el reconocimiento por parte del CPRU del Consejo Superior y el Rector como instituciones legítimas. De allí que, a pesar del conflicto cada vez más intenso, siempre intentaron dialogar con ellos antes de tomar alguna decisión a ser transmitida a sus representados. Incluso, más adelante, el desconocimiento de Antonio Nores como rector no fue una cuestión inmediata 'de facto', sino que primero la FU solicita al Consejo Superior que le exija su renuncia (lo cual implicaba un reconocimiento tácito). De todos modos, estos intentos de diálogo no tuvieron éxito. Situación que cataliza y expande la protesta.

enfrentar el conflicto, decidió responder con la clausura de la Casa de Trejo facilitando, de este modo, la Intervención Nacional.

La rebelión estudiantil con picos de violencia hizo vacilar la añeja estructura de la Universidad. Los profesores, en inmensa mayoría, no supieron responder a un interlocutor que, por primera vez, había decidido resistir activamente. Intentaron dar una respuesta al conflicto analizando alguno de los tantos proyectos de reforma que habían presentado durante largo tiempo. Como bien decía Cárcano en una carta contestando a un docente universitario (Dr. Arturo Pitt) que le reprochaba su apoyo al movimiento reformista,

Los profesores desean la Reforma, Ud. lo afirma. Se han presentado diversas iniciativas, incluso la suya...y los Consejos Directivos han guardado hasta ahora, durante largos años, deliberado silencio. El silencio sistemático significa la resistencia y la resistencia en la peor forma: medrosa y muda.⁴⁸

Por otra parte, el estudiantado como nuevo actor histórico ya no podía soslayarse en la política universitaria. Al contrario, el lugar que había logrado ocupar requería propuestas alternativas y compromisos serios. Cárcano, otra vez, con su acostumbrada lucidez observaba esta participación en diferentes partes del mundo:

...Entran a gravitar por primera vez en forma activa y combatiente las asociaciones de estudiantes, fuerza nueva que se requería para que los estudios superiores se ajusten a las necesidades y aspiraciones del país. La Universidades no podrán permanecer estacionarias como islotes, inaccesibles, tendrán que mantener abiertas sus puertas a las corrientes de las ideas e intereses que la renovación y desarrollo sociales imponen fatalmente. Las corporaciones de estudiantes que ya se reúnen en federación, en congresos internacionales, que pronto estarán

⁴⁸ LVI 15-4-18

representadas en los Consejos Directivos están en el deber de tener ideas diferentes, [respecto] de los estudios superiores...⁴⁹

Efectivamente, el contacto de los estudiantes de Córdoba con los del resto del país fue inmediato. Se buscaban ideas, solidaridades, experiencias y los compañeros de otras provincias no dudaron en brindárselas y en convertirse en un sostén indispensable para que el movimiento continuara firme en sus exigencias. Más aún: los universitarios de Córdoba aspiraban claramente a transformar la Universidad "medieval" como la llamaban en una institución moderna, que se asemejara a las de Buenos Aires y La Plata. Es decir, en los inicios el movimiento tenía modelos a emular; posteriormente fue adquiriendo un aspecto original.

En 1918, por su parte, los universitarios de la Capital Federal pretendían provocar modificaciones más profundas en todo el sistema universitario del país, enfatizando la participación estudiantil. Fueron éstos quienes contribuyeron a través de sus delegados, de sus órganos de prensa, etc. a radicalizar el movimiento cordobés. Así el Ateneo de Estudiantes Universitarios de Buenos Aires manifestaba con vehemencia,

Nos enteramos...hoy de la resolución tomada por los estudiantes de esa ciudad, declarando la huelga general para protestar contra la política de comadrones que distingue a nuestros círculos docentes.

La grata nueva nos ha llenado de satisfacción. Hora es ya de reaccionar contra el imperio de las camarillas que cimientan su obra desquiciada de favoritismo...que sólo encubre la ineptitud de los protegidos.

Posiciones políticas de este tenor se reiteran con frecuencia. Gregorio Bermann, delegado de la Federación de Estudiantes de Bs. As., declaraba:

⁴⁹ LVI 21-4-18

....He afirmado ante el CPRU que el malestar de los estudiantes universitarios existe no sólo en Córdoba sino también en la Universidad de Buenos Aires, pues el actual régimen universitario cuyas normas traza la ley Avellaneda da lugar a la formación de camarillas directivas que con frecuencia obstaculizan el progreso de las Universidades. Nada más necesario pues que la democratización de las Universidades para terminar con sus cenáculos y por lo tanto es indispensable la Reforma de la Ley Avellaneda...Proponía yo que la autoridad superior de la Universidad resida en dos elementos esenciales de la misma: profesores y representantes legales de los estudiantes. Con eso se conseguiría la democratización de la universidad y su fin inmediato sería el gobierno de todos, de los mejores.⁵⁰

En síntesis, el CPRU cuya actividad se extiende por un corto lapso de dos meses aproximadamente –marzo y abril - se constituye en un organismo que, al contribuir a la unidad de los estudiantes y aglutinar sus opiniones, señala la dirección que necesitaban para enfrentar con éxito a las autoridades universitarias. Marca los contornos dentro de los cuales se tejerá una trama intrincada pero exitosa de alianzas, acciones, diferenciación de campos que, indudablemente, fortalece a los simpatizantes. El Estado, representado por la Universidad, es confrontado abiertamente y la reacción los satisface. En marzo de 1918 se está en presencia de un organismo que ha logrado sintetizar los intereses de un público hasta entonces muy fragmentado y que exige, esencialmente, incorporar a la universidad a un ámbito transformado que ya se conocía en otros lugares del país.

Otra institución a examinar es el Comité de Profesionales Pro Reforma Universitaria (CPPRU), organismo integrado por egresados. Su influencia en la conformación del movimiento reformista fue de suma importancia, desde antes de 1918, por todos los emprendimientos socio-

⁵⁰ LVI 5-4-18

político-culturales que llevó a cabo⁵¹. En el tumultuoso mes de marzo de ese año la prensa informaba:

Entre el elemento joven últimamente egresado de nuestra Universidad reina franco entusiasmo y simpatía hacia la campaña universitaria emprendida. Su totalidad muéstrase satisfecha del movimiento, porque consideran que por vez definitiva, dejará de primar en el secular establecimiento, ese enojoso privilegio y favoritismo que es la causa principal del desquicio reinante...⁵²

Al poco tiempo, crearon un Centro – cuyo presidente fue el Dr. A. Orgaz - con el propósito de colaborar, orgánicamente con los estudiantes. La primera actividad consistió en enviar un telegrama al PEN para informarle sobre su constitución y objetivos. Además, hicieron pública su disposición para dictar cursos libres con el fin de que los universitarios en huelga no se retrasaran en sus estudios.⁵³

La Biblioteca "Córdoba", institución proclive a acoger posiciones de “libre pensamiento,” se constituyó en el lugar de reunión. Desde entonces, la participación de los egresados en el movimiento reformista fue mucho más visible. Formaron parte de la comitiva que dio la bienvenida al Interventor Nacional, redactaron una propuesta de reforma universitaria y sistematizaron una serie de denuncias sobre la universidad y los profesores que finalmente presentaron al Dr. Matienzo. Las reformas que consideraban indispensables para rehabilitar la universidad coincidían en pleno con las planteadas por el Interventor. Sólo aparecían algunos cambios de forma.⁵⁴

⁵¹ Creación de la Universidad Popular, integrantes del Comité Pro ruptura de relaciones con Alemania, colaboración con proyectos de Bibliotecas Públicas o fundación de escuelas primarias.

⁵² LVI 7-3-18

⁵³ LVI 10-4-18

⁵⁴ a- Elección de rector y vice por una asamblea formada con ‘el más amplio concurso universitario’; b- Renovación periódica del Consejo Superior y de las Academias; c-

Es probable que a pesar de la claridad de sus ideas, no hubieran logrado constituir una organización políticamente fuerte y enraizada en la sociedad cordobesa. De allí que el CPPRU se convirtiera en el primer blanco enérgicamente atacado por los enemigos de la renovación universitaria. Mediante una serie de intrigas, se pretendió descalificar la transparencia política de sus integrantes, objetivo que los adversarios lograron con rapidez al exigir que el CPRU rompiera públicamente sus relaciones con el Comité de Profesionales⁵⁵. De todos modos, la actividad de los ex alumnos continuó siendo intensa aunque no se canalizara de manera orgánica. La participación sobresaliente de muchos de ellos en los diversos encuentros, en el congreso de estudiantes, muestra la importancia y la trascendencia que tuvieron en el movimiento y, por ende, en la formación de un público opositor a los defensores del clericalismo y la tradición. En este caso, la asociación de graduados no tuvo éxito como tal para debatir y transmitir las ideas de cambio que impulsaban sus miembros. No obstante, su fracaso no debilitó al público reformista porque eligieron otros cauces de actuación, menos orgánicos pero decididamente efectivos en esta coyuntura. La postura laicista crecía en el espacio público cordobés. Los defensores de la cultura hegemónica se mantenían en la retaguardia a pesar de la enorme estructura institucional

Exigencia de los profesores que ocuparan un solo cargo en el gobierno universitario 'a fin de evitar conjunción de funciones en estos cuerpos'; d- Composición de las Academias por un reducido número de profesores titulares, suplentes o libres y un profesor delegado de los estudiantes elegido por éstos en asamblea; e- Libre docencia; f- Provisión de cátedras por concurso 'en sus varias formas: oral, de títulos, etc.'; g- Vigencia de planes de estudios y programas adecuados a las modernas exigencias científicas y didácticas 'con exclusión de ciertas materias de marcado carácter sectario'. LVI 18-4-18. La FUA también apoyaba el proyecto de Matienzo LVI 19-6-18.

⁵⁵ Luego de una entrevista que el CPRU tuvo con el Interventor publicó una resolución que sostenía entre otras cosas: "...Afirmar solemnemente la completa independencia de Comité de toda otra entidad o personas que persigan los mismos o análogos fines..." (LVI 22-4-18). A los pocos días, el CPPRU se autodisolvió (LVI 27-4-18).

con la que contaban⁵⁶. La coalición de fuerzas liberales permitía que sus integrantes se ilusionaran con convertirse en público dominante.

A fines de julio de 1918 y en el marco del movimiento reformista, se reúne en Córdoba el PCNEU. Entre los temas que debaten con especial énfasis aparece el de la Extensión Universitaria. No es casual que sea Arturo Orgaz quien presente la cuestión de manera definida, pues ya había trabajado en proyectos similares, particularmente con la creación de la Universidad Popular.

El “desborde de la universidad” hacia la sociedad - y en especial hacia el pueblo - era una preocupación de varios intelectuales cordobeses desde hacía un tiempo. Esta propuesta de claro tinte modernizador tenía diversos propósitos: incorporar al pueblo, a través de la educación, al mercado laboral y, sobre todo, convertir a los individuos en ciudadanos aptos para participar en el sistema político. Asimismo pretendía expandir, mediante una universidad reformada, una cultura política laicista que contrarrestara la dominante cultura clerical instalada en la ciudad desde hacía siglos⁵⁷.

El Dr. Arturo Orgaz en su presentación al PCNEU señalaba las ambiciones de los defensores del extensionismo universitario:

⁵⁶ Al respecto ver LP desde mediados de marzo-comienzos de abril de 1918.

⁵⁷ Saturnino Costas planteaba esta posición en una carta enviada a la prensa “[L]o que había de libertar al obrero de su incultura, no era la oratoria barata que nos invade por temporadas cuando arrecia la expectativa política que conduce a veces a la turba ignara a fatales extravíos; son la escuela nocturna y la Universidad Popular las que han de enseñar con fidelidad la vida, las que han de hacerle comprender todas las miserias, todas las riquezas, las que han de hacerle sentir los placeres del intelecto ya que la brutalidad no existe en forma impercedera...Tratemos de dar a nuestros obreros la aptitud para cambiar de oficio porque en esa fuerza y en esa superioridad cimentaron su alta situación muchos hombres afortunados de la gran República del Norte...” (LVI 7-11-17)

Es menester que la universidad se prodigue y baje su trabajo, paciente, continuo... a las esferas sociales, que no puede por múltiples razones, acercársele... en las formas más favorables, que sea un verdadero sustento para quienes sientan la imperiosa sensación de hambre espiritual. En menos palabras, la función social de la universidad moderna es pregonar la vida y ofrecer ese bálsamo íntimo que tiende a calmar toda inquietud y satisfacer toda noble palpitación. Para ello, es imprescindible que trabaje para el pueblo, llevando el conocimiento de toda verdad, el placer de toda emoción...⁵⁸

En clara alusión al poder del antiliberalismo, el autor advertía que había muchos interesados en no establecer esta relación entre pueblo y universidad precisamente porque no estaban dispuestos a construir una democracia política integrada por hombres capacitados por la luz de la razón. (ibídem)

Orgaz involucraba a todas las universidades del país en esa falta de atención al pueblo; no obstante no dudaba en citar nombres ilustres que se habían preocupado por la cuestión: Joaquín V. González, Rodolfo Rivarola, Estanislao Ceballos, Ernesto Nelson, Juan B. Justo entre otros. La existencia de un espacio público laicista en otros lugares del país influyó indudablemente para que algunos intelectuales cordobeses intentaran organizar ámbitos de sociabilidad entre sectores trabajadores y desocupados con el fin de difundir la educación entre ellos. Como ya se mencionó, el año 1917 es ejemplar en este sentido y merece particular atención la fundación de la Universidad Popular (UP) por la estrecha relación que tendrá con los futuros reformistas.

En la primera mitad de ese año, un grupo de jóvenes liderados por Deodoro Roca y Arturo Orgaz comienzan a trabajar, incitados por el diputado nacional socialista, Dr. Angel Giménez, para crear la UP, la

⁵⁸ LVI 25-07-18

cual se inaugura el 1 de agosto de 1917⁵⁹. El proyecto de estatuto de la comisión enfatizaba su carácter de asociación cultural con fines de difusión científica, literaria y artística para el pueblo. Igualmente, todas las actividades – conferencias, publicación de monografías y revistas, lecturas comentadas, fundación de una biblioteca- estarían guiadas por un amplio espíritu de tolerancia. La cooperación entre profesores y alumnos universitarios, de otros establecimientos como la Escuela Normal Provincial “Alberdi”, la Biblioteca "Córdoba", fueron indispensables para el logro de sus objetivos⁶⁰, mientras *La Voz del Interior* no se cansaba de elogiar la iniciativa y publicitar sus éxitos.⁶¹

En el año 1917 ya existían Universidades Populares en la Capital Federal, La Plata, Rosario, Tucumán. La sociedad *LUZ* de Buenos Aires se había esforzado para inculcar en intelectuales cordobeses la necesidad de fundar una institución de ese tipo.⁶² Según Arturo Orgaz, quien fue elegido presidente de la institución, las primeras universidades populares habían surgido en Inglaterra y EE.UU y luego se expandieron por otros países. La enseñanza primaria que recibían los niños en las escuelas públicas o privadas no era suficiente para tener una instrucción y

⁵⁹ Otros nombres que sobresalieron desde un comienzo fueron, el de estudiantes universitarios: Pedro León, Alfredo Brandán, Oscar Rubino y José M. Martinoli (h), quienes se convertirían en importantes líderes reformistas.

⁶⁰ Las clases comenzaron el 1 de agosto y las asignaturas fueron: contabilidad, aritmética, mecánica, nociones de derecho civil, anatomía fisiológica e higiene. Con respecto a las conferencias, la prensa propagandizó las siguientes: *Necesidad de las Universidades Populares* dictada por el Dr. Arturo Orgaz con la cual se inauguró la UP; *Puericultura. Consejo a las madres para criar a los hijos. Causas de morbilidad y mortalidad infantil. Medios para combatirla*, a cargo del Dr. Benito Soria. A. Orgaz también era un asiduo conferencista. Otro de los temas que desarrolló fue sobre derecho penal: clasificación de los delitos, LVI 15-8-17. Oscar Rubino disertó sobre la cuestión de la higiene general, LVI 1-8-17.

⁶¹ LVI 7-8-17

⁶² LVI 7-6-17

‘cultura’ completas y eran pocos los alumnos que continuaban los estudios secundarios y muchos menos la enseñanza superior. Además, los estudios universitarios apuntaban a formar profesionales y los trabajadores necesitaban una instrucción técnica. La gente del pueblo, decía textualmente Orgaz:

..que jamás llega hasta los dinteles de las universidades oficiales, que apenas ha aprendido a leer, escribir, sumar, restar y algunas otras nociones elementales y que desde la más temprana edad está condenada a un trabajo físico pesado y entumecedor ignora el colosal progreso de la ciencia y del arte, para él están vedados los divinos placeres de lo verdadero y de lo bello.⁶³

En función del trabajo y del placer, las Universidades Populares aparecían, entonces, como instituciones insoslayables que la época demandaba para los sectores populares. Con un enfoque liberal y positivista, A. Orgaz defendía la importancia de ‘acercar el conocimiento al pueblo’ para convertirse en mano de obra eficiente y en seres dignos en ‘la lucha por la vida’ situación que, por otra parte, aseguraría el inevitable progreso hacia el cual evolucionaba la sociedad.

Tampoco se olvidaba de remarcar la trascendencia que tendría para Córdoba, “ciudad tranquila y patriarcal”, una institución de este tipo. Oscar B. Rubino, otro de sus fundadores, era consciente de la dificultad de consolidar esa obra en este ambiente ya que no era muy propicio

Pues... ha de conceptuarla propaganda antirreligiosa y liberal, lo que efectivamente lo tiene de sí al divulgar la ciencia tal cual es, disipando la mente oscura del ignorante...⁶⁴

⁶³ LVI 20-6-17

⁶⁴ LVI 7-6-17

Paralelamente al acento que se ponía en la plurifuncionalidad de la educación para avanzar hacia el progreso, se denigraba el aspecto “bárbaro” de una sociedad inserta en la ignorancia y en las prácticas políticas paternalistas. El carácter pedagógico de la UP también se manifiesta en el interés de sus organizadores por concientizar a la gente sobre el cuidado de la salud. Se debía enseñar a una población paupérrima y con muy escasa asistencia oficial nociones elementales que ayudaran a evitar las muertes prematuras y a preservar aspectos básicos de la salud, sobre todo en la infancia.

A pesar de los esfuerzos, la vida de la UP en Córdoba fue demasiado corta. A. Orgaz al presentar su renuncia como presidente ponía de manifiesto - con resignación pero también con ira – los motivos del fracaso:

La obra de viril patriotismo iniciada con fe el año anterior no puede reanudarse en el presente. La indiferencia revelada por el ausentismo más sugestivo en las asambleas que se convocaron ha sido causa para que la J.D permanezca desintegrada y sin resolverse diferentes asuntos de primordial interés para la vida orgánica de la UP a la que he consagrado horas de actividad arrebatadas al egoísmo y a la indolencia del medio en que me agito...”⁶⁵

Esta narración de la breve historia de la UP en Córdoba permite elaborar algunas reflexiones cuyos ítems principales pueden ser trasladados a años ulteriores. Algunos intelectuales cordobeses veían como posible y creían indispensable la relación entre la universidad y los sectores popu-

⁶⁵ LVI 21-03-18. En Perú la Universidad Popular es fundada en enero de 1921 y Raúl Haya de la Torre fue su primer presidente. Este hecho me lleva a reflexionar sobre la probable influencia que tuvo Haya de la Torre y otros intelectuales peruanos de otros espacios y acontecimientos además de Córdoba para esforzarse en ampliar los lazos entre la Universidad y los obreros. Como vimos, la idea de universidades populares no surgió en Córdoba.

lares en función de posibilitar un mejoramiento de su calidad de vida y formar ciudadanos iluminados por la razón que terminaran con las prácticas políticas del antiguo régimen. Instalar la idea de progreso, de que la actividad humana puede transformar el sino de cada uno era un objetivo esencial. El gran desafío de esta empresa era lograr imponerse a la cultura clerical dominante. También cabe señalar que esta institución había sido ideada por un dirigente socialista de Bs. As. y más allá de la tolerancia de la que hiciera gala, las élites cordobesas liberales no necesariamente estaban dispuestas a acompañarla aunque acordaran en varios de los puntos propuestos. Esta actitud explicaría, en parte, la imposibilidad de sobrevivencia de la institución. No obstante en julio de 1918, cuando la opinión pública del país, favorable al movimiento reformista, estaba en la cresta de la ola, Orgaz intenta nuevamente, esta vez esperando lograr mayor legitimidad, instalar la extensión universitaria como una obligación de las universidades del país. Sus objetivos eran parecidos a los propuestos al crear la UP según lo transmite en la síntesis final que realiza en su presentación al PCNEU:

Mi voto consiste en la fundación del comité social universitario, tiende él a entronizar la extensión universitaria y se adivina entonces su intención. En su programa fijo cabrían... problemas de interesante mecanismo social. ...[H]emos tenido en cuenta el grado de cultura general de las masa populares y hemos considerado sus necesidades mas apremiantes es por ello que el problema de la tuberculosis tiene particular preferencia. Hemos considerado también , su situación moral ante la vida y por eso pretendemos escudarlo con el conocimiento de derechos ciudadanos y entretenerlos con la expansiones superiores del arte. Hemos conocido su constante inquietud frente a graves problemas, como la tranquilidad de conciencia y seguridad de los hogares, y por eso están donde están la semana de la filosofía y la del ahorro. Hemos por último comprendido que era necesario... [cuidar la salud]..., y por eso hemos señalado como temas la maternidad y la infancia y los primero auxilios médicos. Por otra parte lo que falta han de suplirlos las buena voluntad de los maestros y los hombres de ciencia. Todo esto estriba –

funcionamiento, éxito y resultado- en cumplir este compromiso de amor que solo los mezquinos pueden rehuir.”⁶⁶

Consideraciones finales

Este trabajo ensaya antes que un desarrollo detallado de los temas propuestos, un panorama general de los mismos. A través de esta metodología se puede observar los ítems que me propuse analizar. En ese sentido quiero enfatizar, particularmente, la idea de la Reforma Universitaria como un proceso integrado por etapas diversas y objetivos propios en cada una de ellas. Esto complejiza y contribuye a desmitificar la mirada que generalmente se tiene de ella, lo cual me parece de suma importancia para comprender nuestro pasado. En primer lugar, las acciones de los actores históricos son más intrincadas, menos previsibles y más cotidianas que los resultados que, con el tiempo, los historiadores tenemos la tarea de desentrañar.

En segundo lugar, el éxito – aunque transitorio – del público laicista con respecto a la hegemonía clerical es notable. Más allá de algunos hechos que contribuyen a explicarlo, particularmente a nivel local (formación del radicalismo rojo, renuncia del gobernador Loza, división del radicalismo cordobés, clima de movilización a causa de la guerra mundial, un imaginario liberal muy acendrado en algunos intelectuales y políticos que se acentúa a pesar del clima internacional...) todavía no se puede responder con total satisfacción acerca de los motivos del probable retroceso del clericalismo. ¿Tuvo tanta potencia el público liberal, o el catolicismo ortodoxo se debilitó por alguna razón en particular? En todo caso ¿Cómo se imbricaron ambos públicos para cambiar el fiel de la balanza transitoriamente?

En cuanto a las relaciones intrapúblicas, el ejemplo de la UP pretende acercarnos a la idea de Fraser acerca de la divergencia en el interior del

⁶⁶ LVI 25-7-18

público laicista. Las fuentes indican con claridad que la élite intelectual pretendía producir cambios para mejorar la calidad de vida de “otros.” La alteridad siempre presente implica que los integrantes de los sectores populares no eran considerados “como si fueran” iguales, sino como sujetos a quienes se los debía formar para que pudieran acercarse a los poseedores del saber.

Finalmente, las ansias de modernidad, según la definen diferentes autores (mencionados en cita 3) y Gregorio Bermann en el epígrafe, permearon todo el proceso. No existió discurso, ‘volante’ o artículo de los defensores del reformismo que no tuviese claro que el objetivo era la Evolución conducente al Progreso.

Referencia Bibliográfica:

ACHUGAR, Hugo y MORAÑA, Mabel (ed.), (2000) Uruguay: Imaginarios Culturales, desde las huellas indígenas a la modernidad, Montevideo, Trilce.

BARGERÓ, Mariano (2002) “Condiciones institucionales y culturales de la enseñanza de la medicina en Buenos Aires: reformas académicas y movimientos estudiantiles entre 1874 y 1906” *Entrepasados* Buenos Aires, N° 22.

BERMAN, Marshall, (1989 [1982]). *Todo lo Sólido se Desvanece en el Aire. La Experiencia de la Modernidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

BERMAN, Marshall, (1993) “Brindis por la Modernidad” en CASULLO, Nicolás, *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.

BRUNNER, José Joaquín (2002) en ALTAMIRANO, Carlos (Director), *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*, Buenos Aires, Paidós.

- CALDELARI, María y FUNES, Patricia** (1998). Escenas reformistas. La Reforma Universitaria 1918-1930, Buenos Aires, Eudeba.
- CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio**, (1968) Los Reformistas, Buenos Aires, Jorge Alvarez.
- CUNEO, Dardo**, (s/f) La Reforma Universitaria (1918-1930), Compilación, Prólogo, Notas y Cronología, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- ELEY, Geoff**, (1991), "Nations, Publics, and Political Culture: placing Habermas in the Nineteenth Century" Craig Calhoun, Habermas and the Public Sphere, Cambridge, Ma: MIT Press.
- ELEY, Geoff**, (2002) "Politics, Culture, and the Public Sphere" (comentario) Positions 10:1, Duke University Press.
- FRASER, Nancy**, (1993) "Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente" Debate Feminista, México, Aguilar, León y Cal.
- GONZÁLEZ BERNALDO, Pilar**, (2000), Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862, Buenos Aires, FCE.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio** (2002) [1962]. Historia de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Eudeba.
- LANDES, Joan**, (1988), Women and the Public Sphere in the Age of the French Revolution, Cornell University Press.
- LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude** (directores), Historia de los Jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna, II La edad contemporánea.
- NATHANS, Benjamin**, (1990) "Habermas's "Public Sphere" in the Era of the French Revolution" French Historical Studies.

ORTEGA, Facundo (1999) "Universidad Nacional de Córdoba: La Reforma ayer y hoy. Un enfoque sobre la problemática institucional" Estudios, Córdoba, N° 11-12, pp., 11-18.

ROIG, Arturo, A., (1979) "Deodoro Roca y el 'Manifiesto de la Reforma' de 1918" Filosofía y Filósofos en América Latina, México, UNAM. Este artículo tiende a desmitificar enfoques cristalizados. Trabajos recientes no se detienen demasiado a analizar el caso de Córdoba con excepción del libro de CALDELARI, María y FUNES, Patricia, op.cit.

ROITENBURD, Silvia,(2002), "Católicos: entre la política y la fe" en VIDAL, Gardenia - VAGLIENTE, Pablo, Por la Señal de la Cruz, Córdoba, Ferreyra Editores.

SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, (1968) Universidad, Educación y Laicismo, Buenos Aires, Eudeba.

VAGLIENTE, Pablo y VIDAL, Gardenia (2003), "Catolicismo y ciudadanía política: Notas sobre su desarrollo" III Jornadas de Sociedad y Religión, CEIL/PIETTE, Buenos Aires.

VIDAL, Gardenia,(1995) Radicalismo de Córdoba 1912-1930, Los grupos internos: alianzas, conflictos, ideas, actores. Córdoba, Dirección de Publicaciones Universitarias, UNC.

VIDAL, Gardenia (2000), "Reacción de la "Tradición" y sus Intentos de Formar un Partido Católico. Córdoba 1918-1925" en Spinelli, Servetto, Ferrari, Closas (comps) La conformación de las identidades políticas en la Argentina del siglo XX. Córdoba, UNC, UNMDP, UNCPBA. pp. 83-108

VIDAL, Gardenia, (2001) "Diferentes manifestaciones de la mujer en el espacio público. Córdoba 1880-1930" ponencia presentada en las II Jornadas "Discurso Social y Construcción de Identidades: Mujer y

Género”, Centro de Estudios Avanzados (CEA), Universidad Nacional de Córdoba.

VIDAL, Gardenia, (2002) “El Círculo de Obreros de Córdoba (1897-1907). Algunas características del espacio público de una ciudad del interior”, VIDAL-VAGLIENTE, Por la Señal....op. cit.

VIDAL, Gardenia, (2002) “1917: La construcción de un espacio público laico en Córdoba”, Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba.

WILLIAMS, Raymon, 1987 [1952], Cultura y Sociedad, Buenos Aires, Nueva Visión.

Universidad, política y cultura en la Córdoba intersecular o pensar la Reforma Universitaria de 1918 en la mediana duración. Córdoba, 1871- 1920¹

*Pablo Manuel Requena*²
Universidad Nacional de Córdoba

Es una imagen recurrente la que considera a la política y cultura cordobesa previas a la Reforma Universitaria de 1918 como estática y retrógrada. Dicha imagen constituye un lugar común en la historiografía clásica sobre la Reforma puesto que les permite a los historiadores marcar al año 1918 como un quiebre absolutamente moderno con el pasado tradicional cordobés³. Sin embargo, sin estudios que avancen en la comprensión del periodo inmediatamente anterior se vuelve dificultoso el estudio de las características que tomaron los acontecimientos políticos y culturales posteriores al año 1918⁴.

¹ Este artículo es una reelaboración del capítulo 2 de mi Trabajo Final de Licenciatura, ‘...han pasado este año cosas estupendas. Ha florecido una generación’. Deodoro Roca y el imaginario reformista (Córdoba, 1915- 1936) dirigido por la Dra. Gardenia Vidal. Dicho TFL fue elaborado gracias a una Beca de *Iniciación a la Investigación de la SeCyT- Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba* durante el año 2007. Asimismo, una versión preliminar fue leída en la mesa “Política y modernidad en Argentina, siglos XIX y XX” de las VII Jornadas Anuales de la Escuela de Historia, Córdoba, Junio de 2008. Agradezco los valiosos comentarios que en esa ocasión me hicieron Ana Clarisa Agüero, María Victoria López y Gardenia Vidal.

² Museo de Antropología- UNC. Becario doctoral Conicet.

³ Un ejemplo se puede encontrar en el clásico estudio sobre el tema escrito ya hace cuatro décadas por Horacio Sanguinetti y Alberto Ciria (Ciria y Sanguinetti; 1968: 23 ss).

⁴ Un trabajo de investigación reciente que pretende avanzar en la cuestión es la tesis doctoral de Ana Clarisa Agüero (véase Agüero; 2006a, 2006b y 2008).

Del mismo modo, es necesario matizar las apreciaciones de Waldo Ansaldi según las cuales en Córdoba, a finales del siglo XIX y principios del XX, “las permanencias ocluyen a los cambios”. Para este historiador, la Iglesia poseía en la ciudad la capacidad de resistir “exitosamente los embates modernizadores”, de modo que “las innovaciones de los liberales cordobeses a pesar de los logros parciales, no alcanza[ba]n a desplazarla de ese *locus*” (Ansaldi; 2000). El siguiente fragmento describe aun más el planteo de Ansaldi: “el descentramiento de ‘lo sagrado’ no alcanza a ser radical” puesto que Córdoba “presenta una curiosa combinación de racionalidades y de universos simbólicos que no llega, empero, a constituirse en síntesis” (Ansaldi; 1997: 253). Sin embargo, las transformaciones materiales, políticas y culturales que tuvieron lugar en la ciudad a partir de la década de 1870 repercutieron por un lado, en la *gradual conformación de un público laico y liberal* y, consecuentemente por el otro, en *el desarrollo de nuevas instituciones y actores dedicados a la producción de bienes simbólicos y culturales*. En las cuatro décadas que antecedieron a la Reforma Universitaria emergieron en Córdoba elementos culturales alternativos y contra- hegemónicos a la cultura católica dominante. Tanto el *público laicista y liberal* como las *nuevas instituciones*, constituyeron a principios del siglo XX el territorio en el que la configuración conceptual ‘Crisis de la cultura occidental’/ ‘América’/ ‘Juventud’ fue recibida y utilizada estratégicamente por la fracción más joven de la elite letrada cordobesa⁵.

⁵ Hemos desarrollado en otro lado la caracterización de la configuración conceptual “Crisis de la cultura occidental”/ América”/ “Juventud”. Resumidamente, diremos que tal configuración se encuentra presente en aquellos discursos culturales que desde finales del siglo XIX proclamaban la crisis terminal del legado europeo y la consecuente necesidad de que América, caracterizada siempre como un mundo nuevo y puro, emprendiese el reemplazo del viejo mundo. En tales discursos (que van desde el José Martí de *Nuestra América* hasta el José Enrique Rodó de *Ariel*, pasando por Rubén Darío, Manuel Ugarte y José Ingenieros) es siempre la juventud el actor que llevará adelante tal operación de relevo, siendo los jóvenes caracterizados con los mismos valores que el continente americano: pureza, incontaminación, etc. Esta configuración

La Universidad de Córdoba en el fin-de-siècle

Desde las últimas décadas del siglo XIX tuvo lugar en Córdoba la transformación de ciertas prácticas culturales e intelectuales. Constatar un particular proceso de emergencia de nuevas formas culturales a fines de siglo, nos obliga a revisar ciertos supuestos: el primero es el de la Universidad como institución clericalizada y el segundo, la inexistencia de un movimiento estudiantil. Pablo Buchbinder ha escrito que, contrariamente a la imagen recurrente de la universidad pre-reformista como anclada en la colonia, la casa de altos estudios estaba en pleno proceso de transformación desde los primeros años del siglo XX. Esto se puede seguir en la presencia del prestigioso penalista Cornelio Moyano Gacitúa como docente en la Facultad de Derecho (a partir de 1905 miembro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación); en la reforma del plan de estudios de la Facultad de Derecho en 1906 que adaptándose a las nuevas corrientes teóricas incorporó a la currícula académica la psicología experimental y la pedagogía; y finalmente, en las iniciativas de democratización institucional mediante la ampliación de la participación en las decisiones institucionales a la generalidad de los profesores (Buchbinder; 2005: 98). Congruentemente Gardenia Vidal, en su reconstrucción de los momentos previos al estallido ha escrito que:

...la palabra 'reforma' estaba en boca de todos los integrantes de la universidad [...] ya sea porque algunos creían que debían reformarse sus estatutos o los de alguna facultad, ya sea porque otros proponían transformar el régimen para designar a los profesores, o por otros motivos, la cuestión es que tanto estudiantes como varios docentes avizoraban como indispensable algún tipo de reforma para que la Universidad de Córdoba no siguiera perdiendo prestigio (Vidal; 2004: 287).

conceptual se encuentra presente en la discursividad reformista (véase Requena; 2007 y 2008).

a. Emergencia de la Universidad como objeto de debate

La reforma de los estatutos de la Universidad de Buenos Aires en el año 1906 y, más aun, de las universidades alemanas y francesas —que habían vivido procesos de reforma a lo largo del siglo XIX— aparecían como un modelo a seguir (Vidal; 2005a). En este sentido resulta sugerente el informe sobre las universidades francesas y alemanas realizado por Ramón J. Cárcano en 1892. En este informe el autor elaboraba un diagnóstico sobre la Universidad de Córdoba configurando una línea crítica similar a la que, veinticinco años después, desarrollaron los reformistas. En su autobiografía, Cárcano recuerda que estando en Alemania supo que el ministro de Instrucción Pública “había enviado su presupuesto al Congreso, suprimiendo la Universidad de Córdoba por no responder debidamente a su objeto” (Cárcano; 1945: 194). Esto motivó al futuro gobernador a escribir un diagnóstico sobre la casa de altos estudios en el siguiente tono⁶: “háyase condenada a vegetar, a perecer lentamente en la oscuridad y el vacío, si no se modifica y mejora su actual situación” (Cárcano; 1892: I), la causa de esta lamentable situación reside en la “falta de estudio y meditación para innovar sobre instituciones seculares, la carencia de controversia y juicio público al respecto, las pasiones de aldea” (Cárcano; 1892: 4 y 5). Esta crítica sistemática de la universidad resultante de la reforma de los estatutos de la década de 1870⁷, comprendía los mecanismos de elección de las autoridades:

⁶ Recordaba: “Procuró escribir una síntesis de la organización y disciplina de las universidades alemanas en relación con los sistemas estáticos de la Universidad de Córdoba. Anoto los métodos que pueden encerrar soluciones: libertad de enseñar y aprender, reclutamiento del profesorado, cursos y sistemas de enseñanza, seminarios y estudio de cuestiones actuales, exámenes y títulos” (Cárcano; 1945: 195).

⁷ “La reforma de los estatutos de la Universidad de Córdoba, señala el principio de su rápido decaimiento. Fue realizada sin meditación ni conciencia” (Cárcano; 1892: 22). Sobre las implicancias de la reforma realizada en la década de 1870, véase el aporte de Raúl Orgaz (1950).

La forma actual de elección encierra deficiencias que han dañado profundamente el crédito de la Universidad [...] Entregar la elección de rector a los sufragios del cuerpo académico, compuesto por los profesores titulares, era abrir las puertas al predominio de las pequeñas pasiones, a las preferencias y rencores de círculo, a los favores personales. Es fácil decidir sobre la designación de un candidato cuando el colegio que debe elegirle es poco numeroso. Y entre nosotros será seguro su éxito si cuenta con las simpatías y apoyo de personajes políticos, de ascendiente y autoridad en el gobierno, que pueden conseguir o resolver el nombramiento como la destitución de un profesor (Cárcano; 1892: 28 y 30)⁸

Así como a los métodos de enseñanza vigentes:

...cerrada en los textos, en los programas, en la lección estrecha del profesor, que como resultado de sus investigaciones y estudios, recomienda al alumno el libro de quien ha recibido mejores impresiones y el cual no es siempre el más adelantado [...] El autor preferido es un texto evangélico, sus juicios son generalmente indiscutibles, con frecuencia se le prestigia con nuevas opiniones y raras veces se analizan ampliamente sus teorías de suerte que se conozcan y aprecien todas las relaciones de la ciencia a su respecto [...] en la Universidad de San Carlos la enseñanza es mezquina y ligera, sin expansión ni vuelo, esclavizada al texto como a un dogma, sin el completo y libre dominio de la ciencia (Cárcano; 1892: 87, 88 y 89)⁹

⁸ Estos pasajes deben contrastarse con los del célebre *Manifiesto Liminar*, en los que se describe el acto eleccionario del 15 de Junio de 1918: “El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector explotaban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo...”.

⁹ Nuevamente contrástese con el *Manifiesto Liminar*: “Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y sumisión”.

El informe de Cárcano indica que los reclamos y programas de reforma existían desde la década de 1870 (Cárcano; 1892: 219 ss). Acusa, más aun, la emergencia de la Universidad como institución objeto de debate, supuesto necesario para el desarrollo de la imaginación reformista.

b. Emergencia de un público joven y movilizad

Las afirmaciones de la historiografía de la Reforma Universitaria deben ser revisadas a la luz de estos datos puesto que aquellas han visto en los acontecimientos de 1918 la emergencia de una nueva cultura política - absolutamente moderna por liberal y anticlerical- a la vez que el nacimiento del movimiento estudiantil. Profundicemos un poco más en esto.

Continuando en la línea de indagación de Vidal, que se propone demostrar que la Reforma Universitaria fue posible gracias a que preexistían formas de política y organización cuyo nacimiento la historiografía tradicional suele datar en los propios acontecimientos de 1918, recurriremos a la noción de “espacio público” y de “público” (Habermas; 1962 y 1981, Fraser; 1992: 25). Nancy Fraser considera que la esfera pública no es un ámbito monolítico sino que posee un *adentro* y un *afuera*¹⁰. La exis-

¹⁰ Puesto que “...al mismo tiempo que el público burgués surgieron un sinnúmero de públicos contrarios en competencia [...] [y] las relaciones entre el público burgués y los otros públicos fueron siempre conflictivas” (Fraser; 1992: 31). La tarea de Fraser ha sido la de revisar la teoría habermasiana puesto que en ella el espacio público alude al “ideal de una discusión racional sin restricciones sobre los asuntos públicos”, abierta para todos y donde los intereses privados y las desigualdades de estatus son puestas entre paréntesis de modo que “los que discuten deben deliberar como iguales” (Fraser; 1992: 27). Sin embargo, una serie de estudios revisionistas demuestran que los ámbitos públicos liberales estaban compuestos esencialmente por “operaciones de exclusión” puesto que eran “todo menos accesibles a cualquiera [...] la elaboración de un cultura distintiva de sociedad civil y de un ámbito público asociado estaba implicada en el proceso de la formación de la clase burguesa; sus prácticas y su *ethos* eran ‘marcas de distinción’ en el sentido de Pierre Bourdieu, formas de definir a una elite emergente a la que, por un lado, se le separaba de las más viejas elites aristocráticas a

tencia e interacción de públicos distintos y múltiples que compiten entre sí conforma públicos dominantes y contrapúblicos subalternos o alternativos. El espacio público es un ámbito de encuentro y choque entre discursividades distintas, las de los grupos dominantes y las de los miembros de los grupos subordinados (“contradiscursos”)¹¹.

En los años próximos a 1918, la ciudad de Córdoba presentaba una ebullición de organizaciones político- culturales estructuradas en torno a una programática liberal y cuyos protagonistas eran los estudiantes. La conformación de un espacio público, una contracultura liberal y un público laico se vincula con, por un lado, asociaciones culturales y educativas (la *Universidad Popular* y el grupo *Córdoba Libre*) y por el otro, la conformación de *Centros de Estudiantes* y *asociaciones* que intervenían en el espacio público para incidir en la opinión pública (el *Comité Pro- Dignidad Argentina*, el *Comité Pro-Reforma Universitaria*, el *Comité de Profesionales Pro- Reforma Universitaria* o la *Federación Universitaria de Córdoba*). Los actores de estos nuevos espacios coincidían: jóvenes intelectuales liberales y estudiantes universitarios que pretendían crear -apoyados por el diario *La Voz del Interior*- una opinión favorable a determinadas posiciones políticas y culturales mediante el recurso a la publicidad de la palabra escrita o hablada.

Un ejemplo significativo de este “asociacionismo laico” es el *Comité Pro-Dignidad de la Juventud Patriótica Argentina*. Éste surgió como filial cordobesa de la *Juventud Patriótica Nacional* en el mes de Octubre de 1917 (véase Vidal; sd: 8 a 12 y 2004: 288 a 292); se trataba de una organización cuyo objetivo consistía en presionar al gobierno argentino para que

las que tenían gran interés por desplazar, y por el otro, del diverso estrato popular y plebeyo al que aspiraba a gobernar” (Fraser; 1992: 29). Esto es, en definitiva Habermas idealiza el ámbito público liberal burgués lo que le impide analizar otros ámbitos que compiten con el liberal y burgués. Para una crítica más profunda a la obra de Habermas véase Nancy Fraser (1985: 113 ss).

¹¹ “...que al mismo tiempo, les permiten formular interpretaciones de oposición acerca de sus identidades, intereses y necesidades” (Fraser; 1992: 41).

rompiese relaciones diplomáticas con el Imperio Alemán, luego de que submarinos germanos hundiesen los buques *Monte Protegido* y *Toro* entre abril y junio de ese año. Vidal escribe que:

La constitución y el accionar del Comité Pro Dignidad Argentina en Córdoba es particularmente interesante por el movimiento de opinión- claramente laicista – que generó en pro de la Entente. Consistió en una organización integrada por jóvenes estudiantes, en especial universitarios, quienes tenían el respaldo de figuras notorias del liberalismo cordobés. Varios de los puntos que aparecen en los discursos de estos personajes reflejan una posición político-ideológica que ayudó a configurar ese clima de ideas contrario al clericalismo hegemónico... (Vidal; sd: 9)

El CPDA estaba integrado por “personalidades intelectuales y caballeros de representación social”, y a sus reuniones asistía una “numerosísima y selecta concurrencia”¹²: Juan Albarenque, Benjamín Barros, Arturo Capdevila, Wenceslao Carranza, Martín Gil, Pedro Carta Molina, Arturo y Raúl Orgaz y Deodoro Roca entre otros, formaron parte de su junta directiva. Además adherían y asistían a las reuniones personalidades como Carlos Astrada Ponce, Enrique Barros, Julio Carri Pérez, Gustavo Ferrer y Carlos Suárez Pinto¹³.

Esta organización realizaba sus *reuniones* en lugares como el Salón Blanco del Café del Plata y el Plaza Hotel. Sus acciones públicas comprendieron conferencias de propaganda en los barrios Alta Córdoba, San Vicente, General Paz, San Martín y Pueblo Nuevo y una serie de importantes mítines efectuados, el día 14 de Octubre de 1917, en las plazas General Paz, Vélez Sarsfield y San Martín. En todas estas reuniones y actos públicos tomaron la palabra: Albarenque, Astrada Ponce, Barros,

¹² Véase, respectivamente, *La Voz del Interior*, 3 y 4 de Octubre de 1917.

¹³ Ibidem. Sobre la proveniencia política de sus miembros Vidal apunta que había “Varios dirigentes del radicalismo rojo, otros del partido demócrata, unos cercanos al socialismo y algunos al liberalismo ortodoxo” (Vidal; 2004: 291 n22).

Gil, Pablo Martínez, Arturo Orgaz y Deodoro Roca. Del mismo modo, el CPDA desarrolló una importante actividad propagandística (de hecho, se formó un *Comité de Propaganda* cuyo presidente fue Enrique Barros) a través de *Manifiestos* (el *Manifiesto de la Asociación Estudiantil de Monserrat al pueblo argentino* y *El Comité de la Juventud Patriótica Nacional al Pueblo*¹⁴, redactado éste último por Capdevila, Carta Molina y Gil), *volantes* (redactados por Roca y Capdevila) y *telegramas* enviados a las figuras que constituían referentes ineludibles para la juventud cordobesa (se invitó a asistir a los mítines del 14 de Octubre a Francisco Berroetaveña, Leopoldo Lugones, Alfredo Palacios y Ricardo Rojas)¹⁵.

El diario *La Voz de Interior* cubrió detalladamente las intensas semanas transcurridas entre el 3 y el 14 de Octubre, las más activas del CPDA. Igualmente, se llevaron adelante actos neutralistas convocados –siempre según el matutino- por “católicos militantes” y la Federación Ferroviaria (ligada a una fracción del PS que defendía una postura neutralista). Si bien el diario no cubrió tan profusamente la movilización neutralista (de hecho nunca ocultó sus simpatías aliadófilas), recogió las consignas gritadas el día 8 de Octubre: ¡Viva su Santidad!, ¡Viva Alemania!, ¡Viva el Kaiser!, ¡Muera Inglaterra! Detallando: “Y en ello estábamos cuando hirió nuestros oídos el grito de ‘¡Muera la Francia corrompida!’ Confesamos ingenuamente que nos quedamos helados”¹⁶.

El detalle de la breve vida que el CPDA tuvo durante el mes de octubre de 1917 constituye un índice del nivel de movilización y organización que existía en la juventud cordobesa antes de la Reforma Universitaria. Este comité funcionó como un espacio de aprendizaje político para la

¹⁴ Publicados en *La Voz del Interior*, el 9 y 11 de Octubre de 1917.

¹⁵ Sintomáticamente el CPDA nombró una Comisión Honoraria compuesta por: Francisco Berroetaveña, Pedro Carta Molina, Martín Gil, Joaquín V. González, Leopoldo Lugones, y Ricardo Rojas.

¹⁶ Véase *La Voz del Interior*, 9 de Octubre de 1917.

juventud cordobesa: el *Comité Pro- Reforma Universitaria*, fundado pocos meses después, reiteró los mismos nombres (Barros, Capdevila, Orgaz, Roca ó Suárez Pinto) y metodologías de acción (puntualmente, el uso del Manifiesto y el rol central del Comité de Propaganda).

El panorama previo al año 1918 no era, como puede verse, el de una Universidad clericalizada sino más bien el de una institución que atravesaba una transformación muy peculiar. Este proceso se desarrolló en relación con la emergencia de asociaciones mediante las cuales determinados intelectuales y estudiantes buscaron incidir en la opinión pública para dar lugar a tales transformaciones¹⁷.

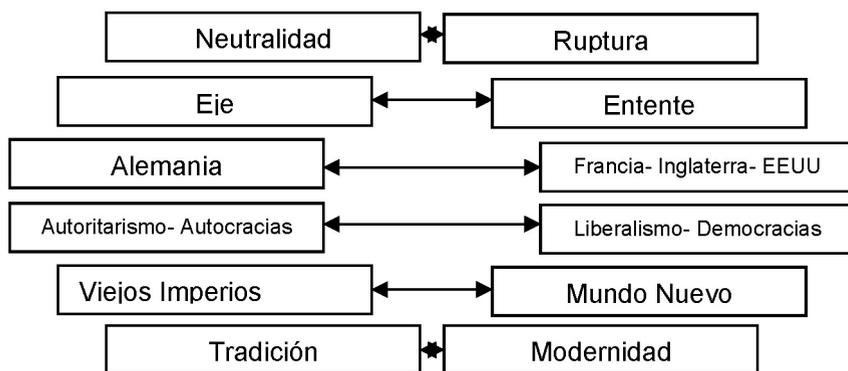
En los textos producidos por el CPDA se reivindica el rol de Francia, Inglaterra y Estados Unidos en relación con su papel “de precursoras, de modelo y de auxiliares en el periodo de nuestra organización y crecimiento”¹⁸:

¹⁷ En consonancia con lo expuesto y a propósito de las movilizaciones de los militantes georgistas en 1916, Gardenia Vidal escribe: “Los repertorios de acción consistían fundamentalmente en la organización de grandes reuniones y manifestaciones callejeras en las que la palabra era la protagonista principal. En efecto, las conferencias ocupaban el primer lugar en la cartelera de la Sociedad y los temas de las mismas giraban alrededor de las ideas georgistas y el bienestar que implicaría para el pueblo su aplicación. Tenían un carácter esencialmente didáctico además de propagandístico, ya que se trataba de conferencias populares. Las mismas se realizaban los domingos a la siesta y constituían -por el día y horario- un momento de instrucción, pero también, de recreación y de sociabilidad masculina... [en los actos] la palabra se convertía en la protagonista central pues siempre se pronunciaba, al menos, un discurso... La Voz del Interior simpatizaba explícitamente con la sociedad georgista y se convirtió en el medio de difusión principal de todas sus actividades... La Sociedad editaba sus propios folletos y una revista “Impuesto Único” pero, la palabra oral era el instrumento más utilizado para atraer simpatizantes y afianzarse como grupo” (Vidal; sd: 18 y 19).

¹⁸ “Manifiesto del Comité de la Juventud Patriótica Nacional al Pueblo”, publicado en *La Voz del Interior*, 11 de Octubre de 1917.

...nos sentimos y confesamos cultores de una tradicional amistad con Francia, que ha fecundado nuestra inteligencia con sus genios; con Inglaterra e Italia que han contribuido a valorar nuestros factores económicos [...] con Estados Unidos, nuestra hermana mayor del continente, cuyas instituciones y gobierno nos sirve de modelo¹⁹

Un complejo juego de oposiciones organizó la visión de la política y la cultura para la juventud laica y liberal cordobesa:



La Entente -Francia, Inglaterra y Estados Unidos- representaba para los jóvenes un modelo civilizatorio, un conjunto de valores relacionados con la existencia de Estados y sociedades liberales:

La Argentina está y estará con la Entente porque no puede estar sino del lado de la Civilización y el Derecho²⁰.

Su civilización espiritualista [se refiere a Francia, Inglaterra y Estados Unidos], esencialmente caracterizada en el dogma

¹⁹ Telegrama enviado por el CPDA a la Juventud Patriótica Argentina de Buenos Aires, publicado en *La Voz del Interior*, 4 de Octubre de 1917.

²⁰ Discurso de Juan Albarenque, publicado en *La Voz del Interior*, 5 de Octubre de 1917.

filosófico- político de los derechos del hombre, del ciudadano y de las grandes y pequeñas nacionalidades, y por el dogma filosófico- religioso del amor al semejante, es nuestra propia civilización²¹.

El Eje, por el contrario, representaba una autocracia en la que el derecho del Emperador era divino y en donde la sociedad no era más que el engranaje de una maquinaria para la guerra.

En Alemania no está reconocido el ser humano como entidad autónoma, libre y responsable: su rol es por el contrario de absoluta sumisión y vasallaje. Cada hombre en ella, es la parte de una inmensa máquina de guerra [...] [el Kaiser] se considera superior a la humanidad y [...] no reconoce a ésta otra misión que la de servirle de instrumento de sus planes y designios. Las órdenes que el Kaiser imparte a sus súbditos deben cumplirse como si fueran venidas de Dios mismo [...] el pueblo alemán [es la herramienta que utiliza para aplastar] el derecho, el credo de los hombres libres²²

Mientras los argumentos neutralistas apuntaban al trasfondo económico e imperialista de la Gran Guerra²³, para la juventud aliadófila el conflicto bélico se desarrollaba entre dos ideales y dos mundos distintos: uno basado en los valores liberales y el otro anclado en las viejas formas de autocracia, “la una en defensa de los destinos del hombre, de las nacionalidades, de la misma humanidad, la otra de avasallamiento y de conquista en nombre y beneficio de la omnipotencia del nuevo Cesar

²¹ “Manifiesto del Comité de la Juventud Patriótica Nacional al Pueblo”, en *La Voz del Interior*, 11 de Octubre de 1917.

²² “Manifiesto del Comité de la Juventud Patriótica Nacional al Pueblo”, en *La Voz del Interior*, 11 de Octubre de 1917.

²³ El argumento neutralista se fundaba en la idea de que Inglaterra no poseía ningún tipo de autoridad moral para defender la autonomía de los pueblos y como prueba se citaba el caso del Transvaal.

alemán”²⁴. En esta tensión, los jóvenes vieron la posibilidad de construir un discurso contra hegemónico para disputar la primacía política y cultural del público católico dominante. En la Córdoba previa a 1918 había emergido un público laico y *liberal*, conformado principalmente por la fracción más joven de la elite letrada (aunque es de suponer, que mantenía diálogo con otros actores liberales -anticlericales- tanto demócratas como radicales) y que actuaba en el espacio público confrontando con el público clerical dominante. La estrategia de confrontación/competencia que había adoptado el público laico y liberal consistía en la intervención activa del espacio público mediante entidades pedagógicas o movimientos de opinión: pretendían contrarrestar la influencia del público católico o clerical educando y esclareciendo a sus interlocutores. Estas contradiscursividades puestas en circulación por las fracciones más jóvenes de las elites letradas comenzaron a construir, gradualmente, un lugar común de enunciación, un *locus* propio, joven, laico y liberal (anticlerical) para el cual la configuración ‘Crisis...’/ ‘América’/ ‘Juventud’ funcionó como una perfecta estrategia discursiva. El público juvenil laico y liberal recurría a la idea de que la civilización occidental estaba atravesando una crisis terminal y cuya salida estaba en el creciente protagonismo de los jóvenes y en su capacidad renovadora para argumentar y posicionarse frente a cuestiones tan diversas como la neutralidad de la Argentina en la Gran Guerra (ámbito de preocupación del Comité Pro- Dignidad), o la transformación de la Universidad de Córdoba (ámbito del Comité Pro- Reforma). En síntesis, la recurrencia al complejo ‘Crisis...’/ ‘América’/ ‘Juventud’ resultaba un elemento legitimante de la autoridad de este nuevo grupo político cultural.

Nuevas instituciones culturales y científicas

En la ciudad de Córdoba asistimos a la gradual constitución de un conjunto de instituciones novedosas: instituciones científicas, a partir de la

²⁴ Discurso de Pedro C. Molina, publicado en *La Voz del Interior*, 14 de Octubre de 1917.

década de 1870, e instituciones artísticas a partir de la de 1890. Cada una de ellas posee características propias y generó un particular modo de interacción entre sí y con la “cultura jurídica” preexistente: hegemónica en la ciudad y anclada institucionalmente en la Universidad de Córdoba. Podemos marcar como hitos, durante el periodo, por un lado la creación de la *Academia Nacional de Ciencias* y el *Observatorio Astronómico Nacional* que pretendían instalar un novedoso tipo de cultura científica y, por otro, la *Sala de Pintura del Museo Provincial* (el futuro Museo Provincial de Bellas Artes), que conformó un espacio de consumo de alta cultura y distinción entre las elites locales.

a. Nuevas instituciones

El desarrollo de instituciones científicas estuvo marcado en la ciudad de Córdoba por la fundación de dos ámbitos: el *Observatorio Astronómico Nacional* y la *Academia Nacional de Ciencias*. Esta se fundó en 1878 a instancias del alemán Germán Burmeister mientras que aquella, en 1871 en relación con el estadounidense Benjamin Gould. A partir de la década de 1870 ambas instituciones desarrollaron tareas de divulgación, docencia e investigación en la ciudad; entre estas labores se destacan la realización de conferencias y la edición de obras seriadas en español: el *Boletín* en 1874 y las *Actas* en 1875 en el caso de la *Academia* y los *Resultados del Observatorio Astronómico Nacional* en 1871 y los *Anales de la Oficina Meteorológica Nacional* en 1878 (Tognetti; 2005: 185- 228). El objetivo detrás de ambas fundaciones era propender al desarrollo de la investigación científica en el terreno local implantando una nueva cultura académica. La *Academia* y el *Observatorio* contribuyeron a dinamizar el ámbito académico pretendiendo complementar la oferta de la Universidad como parte de un proyecto más amplio “cuyo objetivo principal era la reforma académica de la Universidad Nacional de Córdoba y que dio, como uno de sus resultados, los primeros vestigios de actividad científica en un medio carente de tradiciones en ese sentido” (Tognetti; 2005: 38).

Las instituciones artísticas comenzaron a desarrollarse en la ciudad desde la década de 1890: constituyen indicios del desarrollo de las artes

plásticas la realización de los *Salones del Ateneo* entre 1896 y 1899 (López; 2007) y la fundación de la *Academia de Bellas Artes* en 1896 (Gutnisky; 2006). A partir de 1911, con la apertura de la *Sala de Pintura del Museo Provincial*, se comenzó a conformar una colección de obras plásticas a partir de una novedosa política de compras, al mismo tiempo que comenzaron a evaluarse proyectos para la construcción de un espacio físico que alojara a tal fondo. El *Ateneo de Córdoba* se fundó en 1894 con un claro objetivo “el Cultivo de las Ciencias las Bellas Letras y las Bellas Artes”²⁵, mediante concursos, exposiciones, conferencias y audiciones musicales; importantes miembros de la sociedad cordobesa componían el Ateneo: en él se cruzaban figuras universitarias (Cornelio Moyano Gacitúa), políticas (José del Viso), y religiosas (Pablo Cabrera) aunque “se trata –apunta Victoria López- de una organización extraoficial e independiente del Estado, pero subordinada simbólicamente al orden universitario” (López; 2007). Esta sociedad llevó adelante tres exposiciones de pintura: los *Salones* del año 1896, 1897 y 1899, acontecimiento fundacional pues fue la primera vez que se realizaba un concurso de artes plásticas con un jurado conformado por artistas²⁶. El *Museo Provincial* se había formado sobre la base de una institución anterior (el Museo Politécnico) e incluía una colección diversa de objetos históricos, antropológicos y naturales (Agüero; 2006a y 2006b); la opción de otorgar autonomía a las artes frente a los objetos naturales suponía entonces una transformación institucional tributaria de otra idea de cultura más restringida e indisoluble de funciones de prestigio social²⁷.

²⁵ *Estatuto del Ateneo de Córdoba*, artículo 1º (citado por López 2007).

²⁶ “Por su específica forma de funcionamiento -concursos y premiaciones, participación de *artistas* como jurados- las exposiciones organizadas por el Ateneo parecen instituir un sistema de consagraciones de acción duradera, que trascendió a la desaparición de la institución que les dio origen” (López; 2007).

²⁷ “Consecuentemente, su reorientación se expresa en la re-valoración de las colecciones existentes (con la separación de la natural) y el nuevo impulso dado a una sección que, aunque prevista desde 1887, nunca había existido” (Agüero; 2006a).

b. Contactos

Los dos ámbitos, el científico y el artístico, eran completamente innovadores y coexistían a principios del siglo XX con el prestigio que poseían juristas y especialistas en derecho canónico, miembros de la elite letrada y herederos de la *corporación de teólogos y juristas* cuya fuerte conciencia de grupo residía en su inserción universitaria. Podemos inducir a partir de la evidencia histórica y los avances historiográficos recientes que los contactos entre los tres ámbitos (artístico, científico y jurídico) fueron dispares²⁸.

Entre las nuevas instituciones científicas y la *cultura jurídica* los contactos ocurrieron tardíamente -durante la década de 1910- con las figuras de *Martín Gil* y *Enrique Martínez Paz*, juristas y divulgadores de las ciencias. Ambos estaban vinculados con la cultura jurídica cordobesa: el primero, ministro del gobernador Ramón J. Cárcano; el segundo, eximio representante del ámbito jurídico de la ciudad: en la década de 1910 miembro de la *Academia* y posteriormente vicerrector de la Universidad, decano de la Facultad de Derecho y presidente del Superior Tribunal de Justicia. El abogado Martín Gil, además de ocupar el cargo de director del *Observatorio Astronómico Nacional* de Córdoba y el Servicio Meteorológico Nacional, desarrolló durante la década de 1910 una intensa actividad de divulgación de temas referidos a la astronomía en el diario *La Voz del Interior* y en conferencias de gran asistencia²⁹; Martínez Paz, como pri-

²⁸ No podemos dejar de señalar la involuntaria referencia al título del libro de Wolf Lepenies (1985) sobre los orígenes del pensamiento sociológico. Trabajos como el de aquel autor, el de Joseph Jurt sobre la tensión entre literatura y arqueología en la segunda mitad del siglo XIX (1989) o el de Carlos Altamirano sobre los complejos orígenes de las ciencias sociales en Argentina (2004) nos muestran el modo en que se deben elaborar los análisis sobre la génesis de los campos y espacios de saber.

²⁹ Ejemplo de este diálogo entre las dos culturas: desde 1915 Martín Gil fue miembro titular de la *Academia Nacional de Ciencias* y académico de la *Academia Argentina de Letras* (ocupó el sillón número 20 “José María Paz”).

mer director de la *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* en el año 1914 incluyó sistemáticamente trabajos provenientes de las ciencias naturales, hecho de gran significación en el contexto de una institución tradicionalmente orientada hacia las humanidades³⁰. Cabe agregar que de algún modo, ambos estuvieron vinculados en cierta forma a la Reforma Universitaria: Gil fue miembro en 1917 del Comité Pro Dignidad Argentina (CPDA) junto a futuros reformistas³¹, y gracias a las reformas del interventor Salinas fue designado profesor de la Universidad. A su vez, Martínez Paz fue el candidato que los estudiantes levantaron en la Asamblea del 15 de Junio de 1918, por ese entonces docente titular de la cátedra de Sociología de la Facultad de Derecho siendo una figura que los jóvenes percibían a todas luces como joven y renovadora.

Entre las instituciones artísticas y la cultura jurídica existió una interdependencia marcada por vínculos y contactos ciertamente estrechos: por un lado, en la figura del jurista que se vuelca a las actividades plásticas; por otro, en el protagonismo de personajes de la cultura jurídica en las nacientes instituciones que fomentaban las artes plásticas. La primera forma de interdependencia nos remite a dos personalidades cuyos elementos comunes trascienden la distancia temporal: Genaro Pérez (1839- 1900) y Octavio Pinto (1890- 1941) (Agüero; 2008). Genaro Pérez desarrolló la carrera jurídica hasta su muerte por lo que el arte era tomado como una actividad amateur³² “que marcaba una distinción

³⁰ A su condición de jurista debemos agregar el siguiente dato curioso: ocupó durante años la cátedra de Física en el Colegio de Monserrat. Enrique Martínez Paz fue miembro titular de la *Academia Nacional de Ciencias* de Córdoba (1922), la *Academia de Derecho y Ciencias Sociales* de Córdoba (1941) y la *Academia Nacional de Historia* (1947, número 115 en el sitio 36).

³¹ Gardenia Vidal lo encuentra repudiando junto a su familia el atentado a Enrique Barros en el año 1918 (Vidal; 2005b).

³² “Conjuntamente a su trayectoria artística, harto asociada a su figura, fue Diputado (1865), Fiscal (1865- 1871), Camarista (desde 1873), Juez de Primera Instancia y Segunda Nominación (desde 1876), Ministro Fiscal del Superior Tribunal de Justicia (en

hacia el interior de la comunidad de juristas de la que partían los encargos y reconocimientos” (Agüero; 2008); Octavio Pinto en cambio, no desarrolló actividad vinculada a las leyes tras recibirse de abogado e inmediatamente obtuvo una beca de formación en Europa financiada por el gobierno de la provincia³³. Al respecto Agüero sostiene que el arte “constituía un privilegio de elite” puesto que ambas trayectorias buscaron “en el título tanto un medio de despliegue intelectual como de permanencia en el grupo...” (Agüero; 2008). La segunda forma de interdependencia -la presencia de importantes miembros de la cultura jurídica en las instituciones artísticas-, se puede seguir en la nómina de socios que conformaron el *Ateneo de Córdoba*. Esta institución, era un “espacio restringido de sociabilidad de un grupo, donde el mismo se reproducía socialmente” (López; 2007) y en el que el consumo de arte era una forma de distinción como todo consumo superfluo:

Las exposiciones de pintura –siendo fundamentalmente novedosas- y en general los eventos del Ateneo formaban parte de las prácticas culturales de la elite de Córdoba, y no se apreciaba en ellos ninguna intención de ampliación del público ni de difusión o generalización del capital cultural; funcionaban por el contrario como confirmación de la distinción social que progresivamente se asociaba a ciertos consumos culturales (López; 2007)

En este espacio participaban Cornelio Moyano Gacitúa (vicepresidente), Jerónimo del Barco (vocal), José del Viso, A. Rodríguez del Busto y

1880). En 1889 Marcos Juárez le encargó reorganizar el Archivo de los Tribunales Provinciales, función que desempeñó hasta su muerte. No ejerció la abogacía” (Agüero; 2008, n5). Véase también el aporte de Marcelo Nusenovich (2007).

³³ Ana Clarisa Agüero sugiere que “se trataba no sólo de un artista joven ya acreditado por un medio internacional sino, también, de un integrante del círculo que, en parte, había acompañado el contemporáneo ascenso radical” lo que le permitió acceder a la beca de formación en España, ventas de cuadros a Museos oficiales y cargos diplomáticos que configuraban una virtual forma de mecenazgo estatal (Agüero; 2008).

Henoch Aguiar (secretarios), todos eran o serían, en pocos años, personajes importantes en la sociedad cordobesa. Según Victoria López estas presencias distinguidas garantizaban al Ateneo una llegada directa a la institución estatal: “independiente del Estado pero apoyado por él y permeado por la lógica universitaria” (López; 2007).

Como se ha visto tanto en el caso del jurista que se vuelca a la actividad plástica como en el que fomenta y consume las artes, encontramos una relación entre cultura jurídica y las instituciones artísticas particularmente densa. Inversamente, las relaciones entre el ámbito hegemónico de los juristas con las emergentes instituciones científicas fueron escasas. Si bien resulta difícil aislar indicios relativos a contactos entre estas nuevas culturas emergentes, lo cierto es que ambas fueron dinamizando y volviendo más complejo el panorama de las instituciones culturales cordobesas: nuevas figuras aparecieron paulatinamente e hicieron carreras al margen o complementarias del *cursus honorum* jurídico. Al respecto Waldo Ansaldi afirma que “...los notables de la política son mayoritariamente universitarios, no sólo por graduados en ella sino por su pertenencia como profesores... [este grupo] no vive la tensión entre el sabio y el político, tiene ambas condiciones simultáneamente” (Ansaldi; 1997: 257). Ana Clarisa Agüero escribe que “la gran diferencia entre cobijarse en el derecho [...] [y hacerlo en] la literatura o en el arte” radicaba en que

...uno proveía la perspectiva de una profesionalización bien llevada y, normalmente, del paso directo a los lugares expectables de la política o la función pública, los otros abrían ante todo un espacio de incertidumbre sociológica, a primera vista sólo sostenible para aquellos que, por gozar de otras certezas, podían incursionar en ellos con espíritu amateur (Agüero; 2008).

Al modelo intelectual absolutamente prestigioso en Córdoba del *jurista/político* debemos sumar -a finales del siglo XIX- las figuras emergentes resultantes del proceso que reseñamos: el *científico* y más tardíamente, el *artista*.

Cierre. Emergencias y mutaciones

En las primeras décadas del siglo XX tuvo lugar en Córdoba una transformación paulatina, tanto de las relaciones de producción de bienes culturales e intelectuales como de los actores, instituciones y espacios de enunciación. La emergencia de espacios culturales más autónomos respecto del Estado y la Iglesia a la vez que de un público laico y liberal, fueron instancias que permitieron un mayor protagonismo de la fracción más joven de la elite letrada cordobesa en la vida política y cultural de la ciudad. Para el año 1918, los jóvenes liberales cordobeses constituían un público importante con capacidad de disputar la hegemonía al público católico; así podemos afirmar que la Universidad, la cultura jurídica letrada, perdía la centralidad frente a la emergencia de instituciones alternativas. El juvenilismo de la Reforma Universitaria debe leerse en relación con estas mutaciones y emergencias, puesto que el proceso descripto hizo de la ciudad un espacio fértil para que el complejo ‘Crisis...’/ ‘América’/ ‘Juventud’ fuese recibido y utilizado por los jóvenes cordobeses. La programática de la Reforma Universitaria **adoptó y utilizó** las polaridades *modernidad ilustrada/ feudalismo, laicismo/ catolicismo* y *democracias liberales/ imperios autócratas* para imaginar la realidad cordobesa a través de una polaridad propia: *nueva generación/ vieja generación*. De este modo, la Universidad de Córdoba tal como los jóvenes reformistas cordobeses la describieron en 1918, estaba desgarrada por tales polaridades: al igual que Europa o el resto de América, la ciudad era un escenario en el que se debatían la *reacción clerical y goda*, encarnada en la *vieja generación*, y el *progresismo laico* que encarnaba la *juventud*.

El lenguaje juvenilista de la Reforma Universitaria, que interpelaba a los estudiantes y construía a la “nueva generación”, sólo pudo ser utilizado luego de la emergencia de ámbitos de enunciación completamente nuevos en los que tomó un valor central la palabra hablada así como el contacto entre emisor y receptor. En los mítines públicos y las reuniones de los comités, en el énfasis puesto en formas de publicidad como los volantes y manifiestos, se desarrolló la construcción de imaginarios identitarios novedosos pues todos ellos permitían la interacción entre

intelectuales, dirigentes y estudiantes universitarios. Estas condiciones favorecieron el fortalecimiento de un público emergente, joven, laico y liberal; activo y movilizado. Estos jóvenes cordobeses querían y sabían en el espacio público a los fines de disputar la hegemonía del público católico. Del mismo modo, la emergencia en Córdoba a fines del siglo XIX y principios del XX de nuevos espacios institucionales generó espacios de enunciación y producción simbólica cuyos criterios de legitimación se liberaron cada vez más de los condicionamientos de la Iglesia o el Estado, permitiendo la intervención de los miembros más jóvenes de la elite en los espacios que aún en formación no estaban claramente reglados.

Referencia Bibliográfica.

AGÜERO, Ana Clarisa [2006a]. “El sentido de lo museable: Museo Provincial, edificio y colección (1911-1916)”, en *Modernidades. La historia en diálogo con otras disciplinas*, II, 4. Disponible en http://www.ffyh.unc.edu.ar/modernidades/IV/Revista_e-ModernidadesIV.htm

[2006b]. “Artes plásticas en Córdoba entre 1900 y 1930”, informe producido para la exposición *Arte de Córdoba en Buenos Aires*, Proyecto Federal Imago-Colección Museo Caraffa, Buenos Aires. Mimeo.

[2008]. “Trayectorias divergentes. Derecho, Universidad y cultura en el giro de siglo cordobés”, en *Miradas alternativas. Análisis multidisciplinario del fenómeno jurídico*, V, 4 (en prensa).

ALTAMIRANO, Carlos [2004]. “Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la ‘ciencia social’ en Argentina”, en **NEIBURG, Federico y Mariano Plotkin (comps.)**; *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Paidós, Buenos Aires.

ANSALDI, Waldo [1997]. “Ritos y ceremonias sacras y laicas. Acerca de la sociabilidad cordobesa en los comienzos de la modernización provinciana” en *Anuario del IEHS “Prof. Juan C. Grosso”*, 12, Tandil, UNCPBA.

_____ [2000]. “Una Córdoba modernizada mas sin modernidad, 1880- 1918”. Mimeo.

BUCHBINDER, Pablo [2005]. Historia de las universidades argentinas, Sudamericana, Buenos Aires.

CIRIA, Alberto y Horacio Sanguinetti [1968]. *La Reforma Universitaria*, CEAL, Buenos Aires, 1983.

FRASER, Nancy [1985]. “What’s critical about critical theory? The case of Habermas and gender”, en *Unruly practices. Power, discourse and gender in contemporary social theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1989.

_____ [1992]. “Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente”, en *Debate Feminista*, IV, 7, 1993.

GUTNISKY, Gabriel [2006]. *Impecable/ implacable. Marcas de la contemporaneidad en el arte*, Brujas, Córdoba.

HABERMAS, Jürgen [1962]. *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Gustavo Gilli, Barcelona, 2004.

_____ [1981]. *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 2003.

JURT, Joseph [1989]. “Flaubert: littérature et archéologie“, en *Écrire en France au XIXe. siècle*, Longueil, Montreal.

LEPENIES, Wolf [1985]. *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*, FCE, México, 1994.

LÓPEZ, María Victoria [2007]. *El Ateneo cordobés. Un aporte a la historiografía del arte de Córdoba*, Informe Final de Beca U+C, Universidad para la Comunidad, Córdoba, mimeo.

NUSENOVICH, Marcelo [2007]. “El triunfo de la fe”, en *Tres ensayos sobre arte y cultura cordobesa, 1870- 1910*, Brujas, Córdoba.

ORGAZ, Raúl [1950]. *Para la historia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba*, Assandri, Córdoba.

REQUENA, Pablo [2007]. “‘Crisis de la cultura europea’, ‘América’ y ‘Juventud’ en la obra temprana de Deodoro Roca. La Reforma Universitaria como acontecimiento intelectual (Hispanoamérica, 1898-1918)”, en *La Bastilla. Revista de Historia y Política*, 1.

_____ [2008]. “Entre la tutela y la amenaza. Estados Unidos y América Latina en la obra de Deodoro Roca”, en **ROCA, Deodoro**; *Obra Reunida. I. Cuestiones Universitarias*, UNC, Córdoba.

TOGNETTI, Luis [2005]. *Explorar, buscar, descubrir: los naturalistas en la Argentina de fines del siglo XIX*, Universitas, Córdoba.

VIDAL, Gardenia [sd]. “*El asociacionismo laicista y la Reforma Universitaria de 1918 (Córdoba- Argentina)*”. Disponible en <http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/2/h1-02.pdf>

_____ [2004]. “Contribución a la conformación de un espacio público laico: Córdoba en 1917”, en **DÁVILO, Beatriz; Marisa Germain, Claudia Gotta, Analía Manavella y María Luisa Mugica**; *Territorio, memoria y relato en la construcción de las identidades colectivas*, tomo 3, UNR, Rosario, 2004.

_____ [2005a]. “La modernidad y el espacio público en Argentina. Repensando la Reforma Universitaria de 1918”. *Avances del Cesor, Centro de Estudios Sociales Regionales*, 5, V, Rosario.

_____ [2005b]. “La Reforma Universitaria de 1918 y la Unión Cívica Radical” en *Cuadernos de Historia*, 7, Córdoba.

Fuentes primarias

La Voz del Interior, Octubre y Noviembre de 1917.

CÁRCANO, Ramón J. [1892]. Universidad de Córdoba. Algunas palabras sobre su organización, Lajoune, Buenos Aires.

_____ [1945]. Mis primeros ochenta años, Pampa y cielo, Buenos Aires, 1965.

Ni presión de sectores medios, ni una mera “juvenilia”; algo más sobre la Reforma Universitaria¹

Liliana Aguiar

Universidad Nacional de Córdoba

*El fin de la política cuyo rumor corre hoy por doquier,
es descrito frecuentemente como el fin de cierto tiempo,
de un tiempo marcado en sí mismo por cierto uso del tiempo, el
uso de la promesa.*

Jacques Rancière, 2007.

*Se habla de excelencia, de calidad,
de la profesionalización en la Universidad,
pero no sé a qué se hace referencia.
Que se diga calidad para qué, excelencia para qué,
profesionalización desde dónde.
Y para quiénes.*

*Entonces hay que volver a mirar la Reforma
y considerar los problemas que tenemos en el momento.*

María Saleme de Burnichón, 1998²

Resumen.

Sostenemos que la Reforma Universitaria no es fruto de la presión de sectores medios, inexistentes en el campo político cordobés de aquellas

¹ El presente artículo es parte de una investigación realizada en el marco de la Maestría de Partidos Políticos del Centro de Estudios Avanzados, UNC. En su versión original fuera publicada en el Anuario del CEA, 1994.

² Decana y Directora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pedagoga, maestra de varias generaciones. Entrevista de El País, segunda quincena de junio de 1998.

décadas; por la extracción socio-económica de sus dirigentes, la Reforma se inicia como escisión de la oligarquía doctoral, definiéndose como un clivaje ideológico -más generacional que social- entre concepciones de mundo enraizadas en enfrentamientos ideológicos decimonónicos. Nos preguntamos, si la Reforma es una escisión ideológica y generacional de la oligarquía cordobesa ¿sobre qué bases se construye la alianza obrero-estudiantil? Al definir la Reforma se definen quienes están a favor o en contra; al apoyarla o denostarla se revela el posicionamiento de sus protagonistas frente a problemas complejos y de índole diversa como la conservación o el cambio social, el concepto de autoridad, la relación entre Estado e Iglesia, el contenido de valores como libertad e igualdad, la concepción de la mujer y la familia, el papel de la educación.

I. Introducción.

En 1968, a sesenta años del movimiento universitario, decía Jorge Orgaz uno de sus mentores, que la desventura de la Reforma residía en que se ha hablado y escrito mucho sobre ella ignorándola o desvirtuándola intencionalmente. Treinta años después, parece que se ha dicho todo sobre este acontecimiento que forma parte de un imaginario social que trasciende las fronteras regionales. ¿Fue la Reforma Universitaria, la respuesta al anquilosamiento de la estructura universitaria? La explosión de conflictos ideológicos de larga data? ¿reflejó la presión de los sectores medios que buscaban nuevas formas de participación? ¿cuál fue el alcance de la pregonada unión obrera-estudiantil? ¿simple sincronía frente a condicionantes externos? ¿acciones coordinadas y/o convergencias ideológicas?

Optamos por focalizar en las peculiaridades del momento histórico local interpretando la Reforma desde su contexto inicial el cual, a la vez que condiciona a los protagonistas, da cuenta del sentido profundo de la lucha. Buscando las significaciones, las representaciones de los actores, prestamos especial atención a la relación de sus prácticas discursivas con los comportamientos. Nos apoyamos en la descripción de los acontecimientos proporcionada por fuentes diversas: periódicos (La Voz del Interior y

Los Principios parecen describir fenómenos diferentes³), documentación oficial (Actas de la Legislatura, documentos de la Universidad), bibliografía escrita por ellos mismos y quienes se consideran sus sucesores.

En gran parte, lo confuso, lo contradictorio de las versiones sobre la Reforma Universitaria, deviene del dinamismo de su propio proceso y de los múltiples componentes que adquiere en su expansión. Nace como un movimiento intra-universitario que recibe superficiales consensos por sus propuestas académicas (modificación del Estatuto, de planes de estudio, sistema de cursado, forma de designación de docentes); se abroquela en conflictos ideológicos de larga data en la Córdoba conventual (clericalismo / anticlericalismo) y se abre a una sociedad convulsionada por la primera guerra, la revolución rusa y los cambios políticos del primer radicalismo y, en ese mundo naciente, proclama la necesaria inserción de la Universidad en los problemas sociales, adquiriendo ribetes de una revolución social. Nos preguntamos, ¿cuáles de sus componentes -académicos, ideológicos, sociales- lograron despertar el entusiasmo colectivo, constituyéndose en un mito movilizador a través de los tiempos?

II. La Reforma se define en el tiempo.

a. Inicialmente: sólo un problema universitario.

La Reforma nace como un problema interno universitario que, desde el cierre del internado del Hospital de Clínicas, moviliza a sectores diversos en pro de un cambio profundo de los Estatutos y los Planes de Estudio.

En el discurso de los distintos sectores involucrados, durante los meses de abril y mayo no se alza ninguna voz contraria a la propuesta de cambio. Nos detendremos, primero en quienes luego serán sus acérrimos

³ En adelante, La Voz del Interior: LVI y Los Principios: LP. Todas las citas de los periódicos se refieren a números del año 1918.

Reseñas

enemigos: los católicos, las *fuerzas conservadoras* y los llamados *jóvenes antifederativos*.

**Los católicos.*

Antonio Nores, Eufrasio Loza y el diario católico *Los Principios*, se autotitulan y son reconocidos en el interior de esos mismo sectores como *reformistas de la primera hora*. Los Principios afirma *...fuimos los primeros en acompañar a los abanderados en la reforma universitaria de 1914* (LP 5/5).

La Voz del Interior dice de Loza:

...es partidario decidido de la Reforma. Cree que se impone la intervención a la universidad por el gobierno nacional y que ella debe ser decretada sin restricciones, ni mandatos expresos (17/4)... el Dr. Loza está del lado de la buena causa, no por partidismo, ni por impresiones momentáneas, sino por conocimientos arraigados y por las circunstancias accidentales que favorecen el imperio de aquéllos en cuanto atañe singularmente a la universidad en sí misma (LVI 11/4).

Efectivamente, el Dr. Loza forma parte de la comisión de reforma de los Estatutos junto con Enrique Martínez Paz y Santiago F. Días; los tres son académicos vitalicios de la Facultad de Derecho. Las propuestas de reformas presentadas por la Comisión al Consejo Académico son catalogadas por *Los Principios* como *cambios sustanciales* ya que promueven la participación de todos los docentes en la elección del Rector y de los Consejos Directivos, así como la provisión de los cargos docentes por concurso.

Es evidente que se está hablando de una *reforma interna*, con minúscula, responsabilidad exclusiva de los universitarios, que implica cambios en el gobierno de la universidad y en los planes de estudios, sin proyecciones al exterior de los claustros.

El origen estrictamente universitario de la Reforma es también la opinión de la Iglesia. Su más alta autoridad el Obispo Fray Zenón Bustos y

Ferreya afirma: *El noble anhelo de estudios más amplios... degeneró, desprestigiando su propia causa, en una agresión franca contra esta Iglesia de Córdoba* (LP 7/7). El Centro Católico de Estudiantes refuerza esta idea al pedir en nombre de los altos ideales de la Reforma Universitaria la provisión de cátedras por concurso. (LP 10/10)

**Las fuerzas conservadoras de Córdoba.*

Creemos importante marcar un sector auto definido a partir del calificativo *conservador*, categoría ideológica que da cuenta del discurso de personajes importantes de la sociedad cordobesa del momento, entre quienes se encuentran radicales como Rómulo Argüello, Arturo M. Bas, Agustín Garzón Agulla, Rafael García Montaña y Rogelio Martínez y que, por lo tanto, no tiene el sesgo partidista que adquirirá después.

¿Qué dicen sobre la Reforma Universitaria? A pesar de algunas discrepancias con el primer interventor enviado por Yrigoyen, las autotituladas *fuerzas conservadoras de Córdoba* aprueban las reformas introducidas por Matienzo que concluyen en la elección de Nores. Evidentemente, al apoyar a Matienzo, legitiman la elección de Nores representante de este sector. En telegrama a Yrigoyen afirman:

Los elementos conservadores de Córdoba, sin distinción de credo religioso ni político, se permiten hacer llegar a Vuestra Excelencia... su más formal protesta por los hechos inauditos llevados a cabo en nuestra histórica Universidad... Pedimos [...] sostenga en toda su integridad la obra que ha realizado la intervención en la Universidad de esta ciudad, y como consecuencia, la decisión de sus cuerpos directivos.

**jóvenes antifederativos.*

Un grupo de jóvenes, a los pocos días de la elección de Nores, crea el Comité Pro Defensa de la Universidad, se proclama Reformista aunque no acuerda con la evolución posterior del movimiento. Convoca a miti-

nes, publica notas en los Principios y visita a Yrigoyen para hacer llegar su postura al máximo nivel nacional. En muchas de sus declaraciones exhorta a agitar *la bandera amplia de la Reforma* afirmando que la división no se debe a divergencias en las ideas sino a *personalismos* dado que se busca la imposición de un nombre, el de Martínez Paz.

Uno de sus representantes, Buteler Martínez, afirma en un mitin pocos días después del 15 de junio:

La Universidad de Córdoba, la de los singulares prestigios, experimentó no hace mucho los sacudones de un movimiento revolucionario, que tuvo su gestación y su germen en el seno de la juventud, la que sin distinción ni división de ninguna clase combatió como un solo hombre en aquella hora de supremos esfuerzos, en pro de una reforma que se hacía sentir muy hondo en el ambiente universitario y esa reforma la trajo un distinguido hombre de ciencia el Dr. José Nicolás Matienzo y a su impulso cayeron las herméticas academias de las Facultades y se renovó íntegro el estamento universitario. Todos acatamos aquella reforma, como la que más respondía a la orientación de las universidades modernas y al régimen democrático [...]

En esos primeros días de abril y mayo parece existir unanimidad en la comunidad universitaria en relación con la necesidad de una *reforma*, entendiéndose ésta como el cambio de estatutos y planes de estudio.

Fuera de los claustros la movilización estudiantil de estos primeros meses parece también apoyada conjuntamente por sectores ideológicos diferentes. Así, en mayo, una iniciativa de la FUC sobre la construcción de la Casa del Estudiante suscita el apoyo de los nombres más conspicuos de la sociedad cordobesa, conservadores, radicales, liberales, clericales.

¿Cómo repercuten los sucesos universitarios en el ámbito político? El consenso sobre el movimiento reformista parece ser también importante. En el mes de abril, la Cámara de Diputados vota por unanimidad un subsidio para que delegados de la Federación Universitaria de Córdoba

(FUC) viajen a Buenos Aires a presentar la situación ante las autoridades nacionales. La moción se vota sobre tablas y ninguna voz se alza contra el proyecto. La situación se revierte cuando un nuevo pedido de subsidio en el mes de julio, esta vez para la organización del Congreso de Estudiantes Universitarios, origina una nota airada del Comité Pro Defensa de la Universidad: *...significa que la Honorable Cámara de Diputados está embanderada en una tendencia ácrata y revolucionaria que es un baldón para la cultura y la sociedad* y, en respuesta a esa nota, se fijan claras definiciones de los diputados a favor y en contra de los sucesos universitarios.

Es coherente también con esta unidad inicial en el apoyo a la Reforma, la interpretación que el diario porteño *La Prensa* hace en un artículo reproducido por *Los Principios* (quien en nota al pie aclara no compartir algunas de las opiniones ahí vertidas)

El desmedro de sus prestigios viene de su régimen estatutario (habla de la UNC); allí no hay renovación. El cuerpo académico se renueva dentro de sí mismo; cuando un miembro fallece o renuncia, los que quedan designan el sucesor, con la entera prescindencia del cuerpo de profesores. Claro que las nuevas ideas sobre materia universitaria no tienen acceso a la academia; en ningún momento está en juego ya la idea religiosa, puesto que en unos y otros, académicos y profesores, reina la mayor tolerancia o diversidad de pensamientos al respecto. Es la orientación de los estudios lo que divide las opiniones [...] Hace cuatro años ella adquirió caracteres más salientes y definidos, la inicia y la acaudilla el Dr. Nores, un espíritu abierto a todas las iniciativas que, aunque católico, es de un franco liberalismo para admitir y propiciar el desarrollo de los estudios universitarios. Pero choca con [...] la simple inercia en que se mantiene el cuerpo académico.

[...] se disuelve el viejo cuerpo y viene el nuevo, en el que figuran los elementos más destacados de aquel centro universitario. Nadie objeta su composición, que es liberal, preparado, inteligentemente hecho. Hasta ese momento el conflicto no ha ido de ideas universitarias, de tendencias

religiosas, de clasificación política de los contendores. [...] Pero como el estudiante anárquico y violento que sucede al triunfo del Dr. Nores y que lo repudia, necesita una bandera, se la buscan, aparecen, en extraña promiscuidad, la reforma universitaria, la idea religiosa, la clasificación política de los candidatos, el socialismo, el clero, los estudios modernos y los clásicos, la cultura y la sociabilidad, en fin un conglomerado de ideales, por aquí y por allá. No hay tendencias claras en los candidatos.

El editorialista corrobora su opinión realizando un paralelo entre los dos candidatos al Rectorado. Hemos reordenado el texto en función de lo que se compara, construyendo indicadores reveladores de la significación que se otorga a los datos confrontados

La ideología:

Nores es un católico pero tolerante y querido por los liberales. Martínez Paz es liberal querido por los católicos, tolerante, respetuoso de la libertad religiosa. Nores pertenece a la Corda Frates y milita en la Reforma Universitaria antes que Martínez Paz. Ninguno es socialista y ninguno admite la religión del Estado y el Patronato.

La actuación profesional y la pertenencia generacional:

Nores es un médico prestigioso de 43 a 45 años, Martínez Paz abogado de impecable foja, un estudioso sólo algunos años menor. Ambos son aficionados a los estudios clásicos y los progresos de la ciencia.

La filiación partidaria y los sectores que representan:

Nores milita en las filas demócratas, Martínez Paz es independiente. Ambos cuentan con simpatías en la opinión pública pero Nores tiene más influjo en el gobierno. Ambos tienen partidarios en las distintas clases sociales.

Concluye: el desequilibrio aparece en los claustros. Martínez Paz concentra la mayoría del apoyo estudiantil.

Parece claro, pues, que la Reforma como movimiento puramente universitario no despierta mayores resistencias. Pero, de los mismos testimonios citados, se desprende una evolución del movimiento definiéndose, paulatinamente, en el plano ideológico.

b. La Reforma se define como enfrentamiento ideológico.

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

El Manifiesto Liminar es contundente sobre el significado de la rebelión juvenil del 15 de junio. ¿Fue entonces cuando se empieza a definir el movimiento desde un plano ideológico quebrando la aparente unanimidad? Los jóvenes reformistas, continúa el Manifiesto, advierten que:

...la reciente reforma sinceramente liberal (de Matienzo), sólo ha venido a probar que el mal era más afligente que lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición.

Reclaman ahora una revolución:

...queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía...

Reseñas

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocérsele la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La rebelión está declarada contra los responsables de este estado de cosas:

La tiranía de una secta religiosa, y el juego de intereses egoístas... Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad.

El Manifiesto Liminar define una nueva cara de la Reforma: iconoclasta, liberal, anticlerical:

Iconoclasta,

...los actos de violencia de los que nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas...

...volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico...

...para poder levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical.

Liberal,

En el Manifiesto, la libertad se impone como un valor supremo. Herederos de mayo, muchos de sus protagonistas se definen continuadores de la gesta independentista, ...*libertad, libertad, libertad, la proclamamos aquí y en la Bastilla* (LVI 18/6). En la coyuntura internacional de la Primera

Guerra Mundial apoyan claramente a los Aliados y cantan la Marsellesa en cada uno de sus mitines⁴.

La admiración hacia Inglaterra y Francia como gestoras del liberalismo corre paralela con la desvalorización de la tradición hispanista que, a través de la religión, nos une a nuestro pasado de colonia.

La causa de la crisis universitaria argentina se explica sencillamente porque es una universidad anacrónica, que está fuera de su tiempo; es decir que está retrasada con relación a la sociedad y sus instituciones, y está fuera del plano vital de su época... El carácter de colonia o factoría española que tuvo esta parte de América y la circunstancia de no haberse mezclado con su población aborígen y con los colonizadores grandes contingentes europeos... por haber clausurado la metrópolis todos los puertos de América española al comercio y al intercambio universal, hicieron que la administración se cristalizara rápidamente en formas definitivas [...] tenían que ser religiosos y jesuitas los que tomaran a su cargo la educación de aquellas masas humanas destinadas al servilismo y a la ignorancia⁵.

Anticlerical,

El liberalismo reformista resulta sinónimo de anticlericalismo,

La Federación y demás asociaciones culturales hacen declaración de que la campaña universitaria de Córdoba no responde a fines políticos ni religiosos y sólo aspira a la enseñanza liberal, combatiendo los sistemas dogmáticos y clericales. El movimiento es de índole liberal en pro de una educación racionalista. (LVI 23/7)

⁴ Deodoro Roca además integra junto al liberal Pedro C. Molina la comisión pro-ruptura de relaciones con Alemania.

⁵ Discurso de Alfredo B. Carafa en la apertura del Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, LVI 23/7.

Reseñas

Saúl Taborda, uno de los maestros de la juventud reformista les advierte contra:

...la casta parasitaria de escribas y fariseos que explota en su beneficio el sermón de la montaña. Por astucia o por inepticia, por incapacidad e incomprensión, se pretende reducir este debate a un simple pleito abogadil [...] bien claro está que lo que aquí se discute es si debe perdurar o debe desaparecer una dinastía monástica.

Concluye:

...no estamos dispuestos a aceptar el gobierno del Vaticano sino el de la Nación por la Nación misma,

El anticlericalismo parece ser un común denominador en los protagonistas de la Reforma. Lo vemos convertirse en la división de aguas entre quienes están a favor y en contra del movimiento y es uno de los aspectos definitorios que permanece con el correr de los años.

En algunos casos, el anticlericalismo deviene en agresiva irreligiosidad,

...los viejos dioses cristianos han perecido en el corazón de los hombres y el milagro del fantasma crucificado no se reitera para redimir al pueblo de tanta injusticia. Los ministros del altar se han aliado –como lo hemos visto- con el capitalismo y la aristocracia para atalayar sus posiciones con el prestigio y el poder ajenos [...] prodigan exorcismos para extinguir en el pueblo el demonio del libre examen prevalidos de las secretas insinuaciones del confesonario y los pecaminosos rozamientos de sacristía han concitado el odio aparente de los parroquianos contra los hombres libres, y digo aparente, porque a fe mía, no ceñirán el cinturón cuando el amor que es ley natural de la vida haga flaquear su castidad y palpitar sus corazones.

...la decadencia católica está reclamando una elegía que contraste con el himno pagano que América está por entonar.

...no entreveo otra cosa que una lucha intensa y sorda entre religión y ciencia, sensibilidad e inteligencia, que ha de llevarnos con el triunfo de la última y definido ideal encerrado en estas palabras: la irreligión del porvenir.⁶

Los católicos se defienden del avance liberal:

...el Manifiesto es un reto y un cartel de desafío al sentimiento religioso del país.⁷

Pablo López, diputado por el radicalismo rojo, deja ver su incredulidad ante el liberalismo proclamado:

Yo no entiendo cómo es esa libertad proclamada por los señores liberales, a los gritos de viva la libertad, que ha llevado el insulto por las calles de la doctoral ciuda, contra instituciones y personas.

Nicolás Castellano, diputado demócrata, se justifica:

¿Cómo no he de criticar ver las casas de los católicos apedreadas por el hecho de ser tales?

En esas jornadas del 18, los católicos llaman a la unidad en defensa de la fe:

¿Qué hacen los católicos? ¿Qué hacen dispersos en el seno de las diversas agrupaciones políticas? ¿No hay alguien que levante su voz llamando a la organización de fuerzas y como consecuencia a la acción a todos los católicos cordobeses? (LP 27/10)

Encontramos en los diarios de la época numerosas agrupaciones confesionales: Centro Católico de Estudiantes, Sociedad de Propaganda

⁶ Horacio Valdez, discurso en el mitin de la FUC, el 26 de agosto de 1918.

⁷ Néstor A. Pizarro, LP 26/5.

Católica, Liga de Damas Católicas, Club Católico, Confederación Católica, Centro Estudiantes Católicos del Colegio Nacional, Liga Católica Escolar, Asociación Social Cristiana, Sociedad Juvenil Católica. En búsqueda de la unidad y en desagravio de las tradiciones católicas de Córdoba, esas organizaciones organizan en setiembre un mitin importante: *todas las clases sociales estaba allí, colegio de varones, de niñas, congregaciones, boys scouts, bandas salesianas, señoritas hijas de María* (LP 1/10). Con los mismos objetivos se reúne en octubre el Congreso Católico y en noviembre se conforma la Federación de Asociaciones católicas que representa quinientos ocho asociaciones confederadas.

Queda claro en su discurso que la religión es considerada la base de las tradiciones y, por ello, garantía de la armonía social. ¿Qué dicen cuando dicen que se debe preservar el orden social? ¿Por qué Arturo M. Bas en el Congreso Católico advierte que nadie podrá “conservar” lo que no pueda “defender”?

La Reforma, en su actitud iconoclasta y su liberalismo anticlerical, es entendida por las *fuerzas conservadoras* como un revulsivo del orden social y exigen la defensa de la religión como garantía del mismo. Por eso, la Reforma adquiere ribetes claramente subversivos y así lo expresan los católicos en diferentes contextos:

Un movimiento universitario y de enseñanza se ha transformado en un movimiento social, y sabemos que todo acontecimiento de esta índole repercute en una forma tan clara y manifiesta en el campo ideológico que siempre suscita una cuestión religiosa y a veces un sacudimiento político.⁸

Otras definiciones ideológicas. Los discursos y las prácticas de algunos de los más conspicuos representantes de la Reforma muestran una concepción de la sociedad como campo en tensión donde las posicio-

⁸ Néstor A. Pizarro LP 26/6

nes dominantes están ocupadas por sectores conservadores que constituyen un sistema de dominación que se ejerce en todos los ámbitos. Tal dominación debe ser enfrentada y destituida para permitir una sociedad más libre, igualitaria y fraterna. Esta concepción se nutre de los ideales de la Revolución Francesa que es aceptada acríticamente en los discursos e incorporada en sus símbolos. Ya marcamos en los mítines universitarios a la Marsellesa como himno identificatorio y en discursos y slogans la constante alusión a las palabras *Libertad*, *Igualdad* y *Fraternidad*. Resulta revelador la alusión implícita a la Convención francesa que sugiere el nombre de la publicación de Córdoba Libre, *La Montaña*, así como el número de 43 estudiantes que toma el Rectorado en paralelismo simbólico con el número de atacantes de La Bastilla en 1789. Hasta acá una postura que se nutre del liberalismo como postura ideológica-política.

Tal vez constituye un signo que avanza más sobre el posicionamiento ideológico de los Reformistas su comunión con el georgismo. Es el caso de Arturo Orgaz, Deodoro Roca, Arturo Capdevila y Saúl Taborda, entre otros. Gardenia Vidal (1989) sintetiza las postulaciones de esta doctrina a través de la prensa. Rescata como uno de los axiomas básicos la necesidad de suprimir la propiedad privada de la tierra que quita el libre acceso a la misma de los que la necesitan, produciendo miseria, desocupación y muerte. Lo original del planteo es la forma de llevarlo a cabo o sea mediante un sistema que no la expropia sino que se apodera de la renta para fines sociales por medio de un impuesto único.

La Sociedad Georgista cuyo objeto es obtener la superación de todos los injustos y monstruosos impuestos que gravan actualmente el capital, el trabajo y el consumo sustituyéndolos por un solo impuesto sobre el valor de la tierra. (Vidal, 1983)

Esta posición frente a la propiedad de la tierra es claramente revulsiva de un esquema económico nacional basado en la agro exportación y, en tal sentido, los coloca en actitud transgresora frente al orden social establecido.

Entonces ¿qué dicen cuando hablan de la reforma como un movimiento social? La respuesta no la encontramos en los registros del año 18, surgen de reflexiones posteriores.

Y los jóvenes tomaron las Universidades proclamando el derecho a darse sus propios dirigentes y maestros. Pero bien pronto, acicateados por esa misma honda y lejana inquietud, van comprendiendo que el mal de las universidades es un mero episodio del mal colectivo, que la institución guarda una correspondencia lógica con las demás instituciones sociales, que el problema ya no es sólo el de darse buenos o malos maestros. En el antiguo régimen, los buenos maestros tenían que ser, fatalmente, los peores maestros.

El problema es muy otro ya. Mientras subsista la odiosa división de las clases, mientras la escuela actual —que sirve cumplidamente a esa división— no cambie totalmente sus bases, mientras se mantenga la sociedad moderna constituida en república de esfuerzo que, como dice “Xenius”, tienen por ley común la material producción, el lucro por recompensa, las universidades —a despecho de unos pocos ilusos— seguirán siendo lo que son, lo que tantas veces se ha dicho de ellas “fábricas de títulos”, o vasta cripta, en donde se sepulta a los hombres que no pueden llegar al Hombre...⁹

Y, en palabras de Julio V. González de 1922,

Pues bien, no obstante el título de Reforma Universitaria y del planteamiento de problemas universitarios, los estudiantes salieron a la calle, se confundieron con la masa social y cuando hubieron conquistado la conciencia nacional, volvieron contra la universidad y se apoderaron de ella. ¿Qué consecuencias tuvo esto? La más trascendental: que los estudiantes regresaban a la casa de estudios llevando el espíritu de la obra realizada en la

⁹ Discurso de Deodoro Roca, Rosario, 1920.

calle, impregnados de la sensibilidad popular, con el sello de la realidad ambiente, con las palpitaciones del alma colectiva.

No están hablando de una reforma que implique la incorporación de los sectores medios, se está reclamando una revolución social que modifique las estructuras vigentes.

Tal posicionamiento y la significación social que los católicos dan a la Reforma lleva al análisis de otras dos facetas que creemos indispensables resaltar. La Reforma constituye una rebelión juvenil y, en este sentido, el clivaje que se impone es más generacional que social.

c. La Reforma se define como rebelión generacional en el interior de la elite.

Agulla (1968:23) afirma:

La inmigración de españoles e italianos, en las últimas décadas del siglo XIX, hacía su aparición en la Ciudad de Córdoba a través de sus hijos, es decir, la segunda generación. El éxito económico, especialmente de los que venían del campo, de las zonas sur y este de la provincia, así como el éxito de inmigrantes de otras provincias, les permitió a esta gente mandar sus hijos a la ciudad y, especialmente, a estudiar en la Universidad. El mecanismo institucionalizado del ascenso social en la Ciudad de Córdoba era la Universidad y estaba disponible para toda esa gente; la cantidad de esta masa de hijos de inmigrantes superó las compuertas que manejaba la aristocracia de Córdoba y se desbordó. Surgió la reforma universitaria y se creó el mecanismo de preparación de “nuevas élites dirigentes. [...] las nuevas ideas y las nuevas gentes decidieron tomar la Universidad.

Se desprende de estos párrafos que la Reforma habría sido fruto de la presión de sectores sociales enfrentados con la elite. El libro de Agulla, que nos resultó esclarecedor de los cambios en la estructura de poder a lo largo de cincuenta años, no se detiene en el análisis de la Reforma

Universitaria, tal vez por eso no encontramos corroboración de algunas de las aseveraciones citadas. En el análisis de nuestros registros encontramos que, en su gran mayoría, los jóvenes reformistas son miembros de esa aristocracia que se confunde con la élite de poder.

Agulla define a la “aristocracia cordobesa” como,

El estrato social que representa las personas que a comienzos del siglo XX detentaban el poder de la ciudad de Córdoba. Estas personas eran las élites dirigentes que ejercían su poder en una forma normada, es decir, representando a un estrato social y, a su vez, controlaban toda la estructura del poder, ... se trataba de una élite de poder que ejercía el poder por su superioridad sobre el común de la gente y en forma universalmente acatada.

Los ejemplos de reformistas provenientes de estos sectores son por demás abundantes y tal vez huelgan. Caso paradigmático el de Deodoro Roca, miembro de una de las familias más tradicionales de Córdoba que se casa, ese mismo año dieciocho, con una Deheza, hija del Rector que caía con el movimiento. Podríamos nombrar también a los “Garzones” y los “Martínez” que militan en ambos bandos, sin entrar a analizar el parentesco entre los Nores y los Martínez, ambos de origen inmigrante habiendo ingresado en la aristocracia cordobesa a través del matrimonio¹⁰⁻¹¹.

Waldo Ansaldi, sostiene que la categoría de oligarquía no se define por la pertenencia a una clase social sino como categoría política que designa una forma de ejercicio de la dominación, caracterizada por su concentración y la angosta base social. La dominación oligárquica se ejerce

¹⁰ Pianetto (1991): 88: *El ejemplo más representativo es el tronco familiar que los Martínez forman con otros prominentes gallegos, los Nores, que estarán muchos años en la dirección del diario católico Los Principios y de donde proviene también el Dr. Antonio Nores, candidato a Rector de la Universidad por los sectores conservadores en 1918.*

¹¹ Agulla, op.cit: 36: *Con todo, el canal de acceso a la aristocracia doctoral era el matrimonio.*

en el interior de sociedades estructuralmente agrarias, fuertemente estratificadas, con prácticas paternalistas. Por cierto, esta categoría no describiría totalmente a la Córdoba reformista. Ya desde principios de siglo Córdoba experimenta cambios en su estructura socio-económica. El polo dinámico de la pampa húmeda la alcanza en su dinamismo diversificando su estructura productiva y ampliando su base social. Sin embargo, los estratos medios, generalmente de origen extranjero son aún bastante reducidos. La población pasa de 54.763 habitantes en 1895 a 155.800 en 1918. Este brusco crecimiento se debe fundamentalmente a las modificaciones en la tasa de mortalidad, a la radicación de nativos del norte y noroeste y, en menor medida, al saldo inmigratorio. La ocupación prioritaria de los recién llegados es el comercio, algunas industrias, la obra pública y los servicios en general. (Vidal, 1989).

Pero estos cambios en la estructura socio-económica de Córdoba no se reflejan en el corto plazo en la estructura de dominación. La sociedad sigue estando fuertemente estratificada y, a pesar de la ampliación en la participación que implica la Ley Sáenz Peña, no encontramos indicios que la Reforma haya sido consecuencia de presiones de sectores extraños a la élite, como lo sostiene en forma más o menos explícita la bibliografía consultada.

Tal vez no se pueda hablar de oligarquía como forma de dominación en este período, pero, el proceso de transición recién empieza y, el discurso y el comportamiento de los reformistas marcan que su movilización surge de un sentirse atrapados –utilizando la metáfora de Ansaldi- por *la mano de hierro en guante de seda* de una dominación oligárquica que impide el cambio social requerido por los nuevos tiempos. Carlos Suárez Pinto, reformista de la primera hora, doble apellido y afiliado al Partido Demócrata, es muy claro cuando califica a las autoridades universitarias como *esos aristócratas de pergaminos apolillados* (LVI 17/7).

La rebelión juvenil no debe llevar a la negación de condiciones objetivas que marcan la pertenencia al estrato social dominante. El imaginario,

Reseñas

los símbolos y los comportamientos colectivos se mantienen. Algunos detalles pueden constituirse en pistas.

El Club Social, reducto de la aristocracia cordobesa, es frecuente lugar de reuniones de los reformistas, desde sus balcones se habla en los mitines y son usados como lugar estratégico en las luchas callejeras,

...y las primeras pedradas, fueron nos dirigidas desde el Club Social a donde viéramos llegar a varios jóvenes dirigentes de la Córdoba Libre y la Federación Universitaria, (LP 5/11)

Dos palcos importantes del Teatro Rivera Indarte¹² son reservados para el club aristocrático en la sesión inaugural del Congreso de Estudiantes, sólo uno para el Poder Ejecutivo, tres para los profesores universitarios, dos para el Círculo de Prensa. Todos los relatos de las recepciones sociales que se hacen en ocasión del Congreso marcan costumbres de una sociedad selecta y cerrada, hasta el detalle de la copa de champagne que ofrece Lencinas, presidente de la Cámara de Diputados, a los congresales estudiantes. Las fotos de la época muestran la formalidad de la vestimenta de los muchachos reformistas. Impacta el lenguaje fuertemente elitista de Deodoro Roca que contesta en la *Voz del Interior* un anónimo:

Color de mulato, mis criados me defienden de los ladrones, de quienes tienen nombre y apellido, yo con mi apellido con lo que soy y lo que tengo.

El concepto del honor y de la familia se desprende los comportamientos y del discursos de los integrantes de ambos bandos. Nuevamente es Deodoro quien saca a luz estas características. En una carta pública manifiesta su desacuerdo con Antonio Nores y reta a duelo a toda su familia. Un mes después se siguen publicando en *La Voz* la respuesta de

¹² Hoy Teatro del Libertador General San Martín.

quienes se sienten agredidos¹³. Indicios de una cultura elitista fuertemente arraigada.

Sostenemos, pues, que no encontramos en la Reforma ni un slogan, ni un discurso, ni indicadores socio-culturales diferentes a los de la *aristocracia doctoral*. Por cierto que, el estudio de lo que pasó después probablemente corrobore lo que Agulla afirma:

La Reforma Universitaria –quizás sin que se lo hayan propuesto los mismos dirigentes reformistas- significó la posibilidad de creación de mecanismos institucionalizados de formación de nuevas élites dirigentes, que pueden poner en duda la estabilidad de la élite de poder de la Ciudad de Córdoba, y con ello, la posibilidad de que la aristocracia de Córdoba pierda, paulatinamente, el control de la estructura de poder. (Agulla, op.cit: 25)

Planteamos así, como una de las hipótesis explicativas de la Reforma, el clivaje generacional ¿por qué en este período histórico se produce un enfrentamiento generacional de tal entidad? Korn afirma:

Hay en la evolución de las ideas un movimiento rítmico, en virtud del cual toda época nueva ofrece un carácter opuesto a la que le precede. ¿Y cuál preguntemos, fue el carácter saliente de la última que hoy se desvanece en el pasado? [...] La doctrina de Alberdi la hemos vivido hasta agotarla, hasta exagerar y pervertir, hasta subordinar toda actividad a un interés económico. E hicimos bien, ésa fue la ley del siglo y realizose la obra nacional más urgente.

Mas el proceso histórico no se interrumpe, todo principio extremado engendra su contrario, un nuevo ritmo sobreviene, su significado es otro: hay valores superiores a los económicos [...].

¹³ Entre otros: José Heriberto Martínez, José Oro, Alfredo Martínez, Víctor Caeiro, Héctor Núñez Torres. (LVI 2/7 y números sucesivos).

Y el nuevo orden surge con anhelos de justicia, de belleza y de paz; con ideales éticos, estéticos y sociales.

También Deodoro Roca subraya el cambio generacional:

Pertenecemos a esta misma generación que podríamos llamar “la de 1914”, y cuya pavorosa responsabilidad alumbra el incendio de Europa. La anterior, se adoctrinó en el ansia poco escrupulosa de la riqueza, en la codicia miope, en la superficialidad cargada de hombros, en la vulgaridad plebeya, en el desdén por la obra desinteresada, en las direcciones del agropecuarismo cerrado o de la burocracia apacible y mediocrizante [...].

En el enfrentamiento generacional, muestran Korn y Roca un choque de culturas, entendiendo a éstas como conjuntos de significados y comportamientos compartidos ¿cómo podían serle significativos los valores y concepciones de vida de la generación positivista a una enmarcada en un nuevo contexto vital signado por la Primera Guerra y la Revolución Rusa?

Hay valores superiores a los económicos. La vocación por la cosa pública quedó demostrada en las jornadas del Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios. En agotadoras sesiones se debatieron todas las cuestiones que hacen a la vida universitaria: el régimen de asistencia y de calificación, la cuestión del profesorado, concursos y periodicidad de las cátedras, la gratuidad de la enseñanza y la forma de generar los recursos del Estado para su sostenimiento, las nacionalizaciones de las universidades del Litoral y de Tucumán, la creación en Córdoba de las Facultades de Arquitectura y Ciencias Económicas.

Tal vez sea la rebelión generacional lo que más marca la expansión de la Reforma. Las juventudes de Rosario, Buenos Aires, La Plata, Montevideo, Santiago de Chile y Lima, expresan su solidaridad y su identificación con la lucha de los cordobeses.

Interesante sería analizar los contenidos que se incorporan en esa expansión. La rebelión liberal contra el poder clerical, común a otros espacios latinoamericanos, adquiere en Córdoba resonancias particulares por las características de su proceso histórico. ¿Qué nuevos contenidos incorpora la juventud de sociedades diferentes a la nuestra?

Probablemente tenga razón Haya de la Torre cuando marca dos factores fundamentales: toda la juventud latinoamericana se movilizaría en pos de la culminación de un liberalismo inconcluso en las guerras de la independencia y como resistencia a los nuevos embates del imperialismo que caracterizan las primeras décadas del siglo XX. Son problemas latinoamericanos que constituyen, aún hoy, asignaturas pendientes.

III. Encuentros y desencuentros con el movimiento obrero.

Sostener que la Reforma es una escisión generacional de la élite no implica desconocer la solidaridad con el movimiento obrero, solidaridad que marca los cambios ideológicos propios de la nueva generación. La lucha estudiantil y la obrera se dan simultánea y convergentemente y se prolongan en los años sucesivos, período en que, en el país, será el tiempo de la *semana trágica* y de la *Patagonia rebelde*. Ofelia Pianetto explica:

La conjunción de la crisis económica con las nuevas expectativas de participación que crea la apertura del sistema político coloca en la superficie todas las contradicciones sociales y políticas acumuladas durante el proceso de modernización [...]. Esto explica la contemporaneidad en Córdoba de los conflictos obreros y el movimiento estudiantil de la Reforma Universitaria, movimientos que se alimentan mutuamente en la búsqueda del poder necesario para incidir con éxito en una mayor democratización social. (Pianetto, op. cit: 102).

Creemos que este párrafo da cuenta de la complejidad de los procesos en los que se insertan los acontecimientos analizados. Encontramos en

el desarrollo sincrónico de los movimientos obrero y estudiantil durante este año 18 líneas que convergen, se mezclan y se alejan.

a. Encuentros: estudiantes y obreros en la calle.

Así, los acontecimientos de los primeros meses del 18 permiten relatos separados de los movimientos obrero y estudiantil. En esa etapa en que la Reforma es presentada como un problema académico y concita aparente unanimidad entre los distintos sectores, el movimiento obrero de Córdoba que, en 1917 ha organizado su Federación Obrera Local (FOL), desarrolla movimientos reivindicativos -como la huelga del Molino Letizia en protesta ante el despido de obreros- que no llegan a adquirir la dimensión de huelgas generales.

Cuando el problema de la Universidad se revela como la válvula de escape de enfrentamientos de antigua data, excediendo una reforma mayor o menor de estatutos y planes de estudio, empiezan a aparecer los disensos y a oírse voces alarmadas ante las consecuencias que pudieran acarrear la confluencia de ambos movimientos. Así, en la Voz del Interior del dos de julio se transcribe el siguiente fragmento del diario porteño La Prensa:

En la huelga estudiantil de Córdoba no están sobre el tapete de la discusión problemas económicos ni sociales, sino lo que atañe a la enseñanza facultativa y a la cultura superior. No tienen pues por qué participar activamente en ella, los gremios obreros, pues cualquier intromisión en tal sentido de las clases proletarias, sacará la cuestión de su quicio y entorpecería las soluciones en trámite.

El análisis de las noticias periodísticas sugeriría que es el movimiento obrero el que se acerca primero en apoyo de la Federación Universitaria en los acontecimientos de junio. Mediante manifiestos y telegramas de adhesión y con su participación en mitines y apoyo en las huelgas, el movimiento obrero está presente en esos días de lucha estudiantil. La

reciprocidad se plantea en setiembre cuando los enfrentamientos de los obreros zapateros llevan a la huelga general; el movimiento estudiantil proclama la solidaridad que nace de un deber de lealtad.

...Que la juventud no puede ser indiferente ni permanecer extraña a las reivindicaciones de los oprimidos ni a las demandas de los que soportan tiranías y ansían la emancipación que ha de liberarlas, una vez por todas del despotismo que ahoga a los desheredados.

...que la clase obrera de Córdoba, mientras se desarrollaron los recientes acontecimientos universitarios acompañó a los estudiantes con su adhesión enérgica y decidida en los momentos más arduos de la lucha. (LVI 6/IX)

Hechos posteriores, nos referimos a los acontecimientos de la *semana trágica* en Buenos Aires, van a romper esta línea discursiva. La declaración de la FUA ante esos acontecimientos es, por lo menos, ambigua:

... el movimiento que se iniciara en Buenos Aires, revistiendo caracteres subversivos y que parece extenderse por otros lugares de la República revela la existencia de gérmenes nocivos. (LVI 12/1/19)

Postura que se acentuará en algunos reformistas llevándolos a posiciones de extrema derecha. Es el caso de Horacio Valdez quien militará en la llamada Liga Patriótica de claro tinte anti-obrero. En ese momento en que la xenofobia gana la clase dirigente e impregna a un importante sector de los universitarios, la xenofobia se define como clasismo.

b. Una nueva bandera “la extensión”.

Los Reformistas, en aquellos días memorables, inauguran la bandera de la extensión que se debate en el Primer Congreso de Estudiantes y se incorpora como parte de sus postulados más preciados. ¿Qué es extensión para los estudiantes de este momento? En una acepción amplia,

extensión es educación popular que debe plasmarse en la creación de escuelas primarias y secundarias, en el mejoramiento de la situación del maestro, extensión es propiciar la fundación de una Casa del Estudiante; la extensión toma forma de conferencias dominicales cuyos contenidos hablan de lo que los universitarios entienden necesario para la formación de los sectores populares: tuberculosis, maternidad e infancia, primeros auxilios médicos, electricidad; el sufragio y el ahorro, el arte y la filosofía.

Extensión incluye también la gratuidad de los estudios universitarios. Gratuidad que se discute largamente en el Congreso de Estudiantes del 18 pero no se resuelve pues *no se trata de llevar, brusca e inmediatamente a hacer gratuita la enseñanza universitaria, sino de aumentar los medios para que reciba educación superior quien lo desee* (Hiram Pozzo). Las palabras de otros congresales son igualmente reveladoras *el obrero no llega a la Universidad no por falta de medios sino de tiempo... inútil se dé dinero para estudios a quien lo precisa para comer* (González). Finalmente, se aprueba una solución de compromiso que hablaría del empate de las fuerzas en pugna: *Recomendar a los poderes públicos se aboquen al estudio del costo de la enseñanza superior para los estudiantes que no pueden hacerlo...*"

Llama la atención también que, en las bases para los estatutos universitarios que recomienda el Congreso se enfatice la autonomía universitaria, el monopolio estatal, el co-gobierno y la libertad de enseñar y aprender pero no se incluye nada relativo a extensión ni a la función social de la Universidad.

Sin embargo, el discurso social en los momentos álgidos del paro general de setiembre está respaldado por las prácticas, sino no se entendería la peligrosidad que le adjudican las autoridades a los muchachos reformistas. Barros y Valdez son detenidos por la policía; liberados, Barros envía un telegrama a Yrigoyen en el que la atribuye a un *zarpaço de la Corda* que, utilizando una feliz expresión de Taborda, podría interpretarse como la *tiranía clérigo-conservadora*. Barros afirma: *vuelvo a la calle a*

confundirme con el pueblo, dispuesto siempre a luchar por el triunfo de sus ideales aún a costa de todos los sacrificios (LVI 6/IX)

Más allá de estas convergencias, los dos acontecimientos internacionales más determinantes del momento, la primera guerra mundial y la revolución rusa, pueden ayudar a profundizar en el sentido de estos encuentros y desencuentros.

c. Desencuentros: estudiantes y obreros frente a la “gran guerra”.

Hemos visto ya el claro posicionamiento de los reformistas a favor de los “aliados”. En cambio, no encontramos adhesión del movimiento obrero a mítines en que se celebra el triunfo de los mismos; las alusiones a la guerra por parte de las organizaciones obreras son escasas y siempre descalificantes:

...La clase capitalista de ambos bandos beligerantes, están despoblado las campañas, desmembrando las familias, sembrando bajo cada techo proletario lágrimas y luto porque esto produce millones de pesos a los privilegiados. [...] vampiros insaciables, acumulan riquezas especulando cínicamente sobre el hambre, sobre la desgracia, sobre la desolación de los pueblos. ¡Viva la emancipación de la clase trabajadora! ¡viva el primero de mayo! ¡abajo la guerra! (Manifiesto de la FOL, 1/5/1918, LVI).

d. Posiciones frente a la revolución rusa. ¿encuentros o desencuentros?

A sólo meses de la revolución bolchevique de octubre, sorprende las escasas referencias que encontramos en los periódicos locales frente a un acontecimiento histórico de semejante dimensión. La postura de los reformistas sólo puede deducirse de pistas indirectas: lo que dice La Voz del Interior, diario liberal identificado con la Reforma, y los símbolos utilizados en las demostraciones callejeras. En las notas de La Voz, si bien no con la virulencia de las editoriales del diario del arzobispado,

Los Principios, está siempre presente la denuncia del peligro *maximalista* y *bolchevique*. Por cierto, no se puede identificar la opinión del diario con la de los reformistas pero también es cierto que —aún en su heterogeneidad— comparten con el diario las ideas liberales. Tampoco encontramos en la simbología utilizada por el movimiento reformista un alineamiento claro con el comunismo internacional. A pesar que los católicos denuncian escandalizados la presencia de banderas rojas y de que, a veces, se entona *La Internacional*, mucho más fuerte resuenan en sus mitines los símbolos de la paradigmática Francia: la *Marsellesa*, la bandera tricolor, las palabras de la revolución burguesa. En realidad, en su discurso y su simbología, el movimiento estudiantil aparece más como un eslabón final de la lucha entre conservadores y liberales del siglo XIX que, como parte de los enfrentamientos entre socialistas y liberales que marcan las luchas obreras en el viejo mundo y llegan al poder en Rusia en el 17. En general, su clima movilizador surge de la vertiente del socialismo democrático que reniega de la violencia y encuentra en los mecanismos republicanos la forma de instaurar la revolución social que proclama.

Por el contrario, en las manifestaciones del movimiento obrero, las banderas rojas hacen de telón de fondo, se canta el *Himno de los Trabajadores* y *La Internacional*. Aunque también se entona la *Marsellesa*; la Revolución Francesa, sus símbolos y sus códigos no parecen constituir la fuente de inspiración que representa para los sectores intelectuales. El movimiento obrero marca muy claramente la lucha entre capital y trabajo, interpretando su problemática desde posiciones clasistas:

... la clase trabajadora lucha por la verdad y la justicia y bajo los pliegos de la bandera roja los hombres están dispuestos a sacrificar sus vidas, si es necesario enseñando al pueblo trabajador lo que con tanto afán la clase burguesa se afana en ocultar... necesitamos luchar, luchar mucho... para el logro de nuestras aspiraciones; a la supresión de las clases sociales y a la implantación de un régimen social donde, siendo los trabajadores los dueños del producto de su trabajo... (Manifiesto de la FOL, 1/5, LVI)-

En el ambiente social cordobés, impregnado de tradiciones, formalidades y rituales funciona como revulsivo la estrategia de los estudiantes de salir de los muros universitarios y convulsionar la sociedad toda en torno a sus reclamos. Joaquín V. González (1923) que escribe a los cinco años de los acontecimientos, reflexiona:

Pues bien, no obstante el título de Reforma Universitaria y del planteamiento de problemas universitarios, los estudiantes salieron a la calle, se confundieron con la masa social y cuando hubieron conquistado la conciencia nacional, volvieron contra la universidad y se apoderaron de ella. ¿Qué consecuencias tuvo esto? La más trascendental. Que los estudiantes regresaban a la casa de estudios llevando el espíritu de la obra realizada en la calle, impregnados de la sensibilidad popular, con el sello de la realidad ambiente, con las palpitaciones del alma colectiva.

La Reforma define y se define, hemos encontrado algunas respuestas a nuestras preguntas iniciales. Nacido como un movimiento de reformas consensuadas en lo académico; enraiza en el antiguo enfrentamiento liberalismo / clericalismo propio de la Córdoba finisecular y, al salir de los muros de la universidad a un mundo convulsionado por la primera guerra y la revolución comunista, vuelve sobre ella con banderas nuevas: la unión obrero/estudiantil, la vocación extensionista. Escisión generacional de la oligarquía doctoral, fruto de esos enfrentamientos ideológicos y aquél contexto terminará no llevando a una revolución social pero sí abriendo la universidad a sectores medios, sus principales beneficiarios.

Iniciamos este artículo con palabras de María Burnichón que, hace ya diez años nos interpelan a volver a la Reforma para resignificar los problemas de la universidad actual, sus protestas contra políticas que abordan sólo la dimensión técnico-pragmática de la educación tiene que ver con su diagnóstico de la necesidad de reingresar “lo político” en los claustros. Por ello entendemos que tal interpelación merece ser cruzada con las palabras de Rancière que define las fronteras de lo político desde el uso del tiempo de la promesa. La Reforma, utopía universitaria,

bandera de cambios en gran medida inconclusos, renueva en el hoy la promesa de un tiempo político en el que el consenso y el diálogo sean vías preferentes para terminar con *las vergüenzas que restan* y animarnos a construir las *libertades que nos faltan*.

IV. Referencias

AGULLA, Juan Carlos (1968) *Eclipse de una aristocracia*, Ediciones Libera.

ANSALDI, Waldo, La oligarquía en América Latina: esa frívola y casquivana mano de hierro en guante de seda, *Socialismo y participación*. N° 56.

CIRIA A., SANGUINETTI, H. (1968), *Los reformistas*, Colección los Argentinos, Vol 6, Ediciones Jorge Alvarez.

Comité Pro-Paz y Libertad de América, dirigido por Deodoro Roca, *Cuestionario sobre la Reforma*, 15 de junio de 1936, en *Estudios del Centro de Estudios Avanzados de la UNC*, otoño 1993.

CÚNEO, Dardo, (Comp.), *La Reforma Universitaria, 1928/1930*, Biblioteca Ayacucho, Caracas.

DÍAZ de MOLINA, Alfredo, *La oligarquía argentina. Su filiación y régimen*. TIII, Ediciones Panedille, Bs.As.

GONZÁLEZ, Joaquín (1923), Significación social de la Reforma Universitaria, en *La Reforma Universitaria 1918-1984*. Municipalidad de Córdoba, Córdoba.

MARCÓ DEL PONT, Luis, (2005), *Historia del Movimiento Estudiantil Reformista*. Universitas, Córdoba.

MARTÍNEZ PAZ, Enrique (1983), *La formación histórica de la provincia de Córdoba*. Dirección General de Publicaciones, UNC, Córdoba.

Municipalidad de Córdoba, (1984) *Reforma Universitaria. 1918-1984*. Editorial Municipalidad de Córdoba.

PIANETTO, Ofelia (1991), Coyuntura histórica y movimiento obrero. Córdoba, 1917-1921. En *Estudios Sociales*, N° 1.

ROCA, Deodoro, Obra reunida (2008), T. I. Cuestiones universitarias. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

-----, Obra reunida (2008), T. II. Estética y crítica. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

RANCIÈRE, Jacques (2007), *En los bordes de lo político*. La Cebra, Madrid

TCACH, César, Iconoclastas americanos: Saúl Taborda y Amadeo Sabattini, *Estudios*, CEA, UNC.

VIDAL, Gardenia, 1983, *Primer gobierno radical en la Provincia de Córdoba*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Historia, FFyH. UNC. (inédito)

-----1989, El fracaso de un programa político definido: El radicalismo rojo en Córdoba (1916-1922). En *El Reformismo en Contrapunto*, Centro Latinoamericano de Economía Humana. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo

-----, Compiladora (2007), *La política y la gente. Estudios sobre modernidad y espacio público, 1880-1960*. Ferreyra Editor, Córdoba.

Fuentes

Diarios de Sesiones, Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, Año 1918, T. 1 y 2.

Diarios, La Voz del Interior y Los Principios, 1918.

Reseñas

La Gaceta Universitaria, Fascículos 1 a 12 (1918); 13 a 21 (1919). (2008)
EUDEBA, Buenos Aires.

V. ENTREVISTAS

Entrevista a la Dra. Gloria Edelstein

Gloria Edesltein es Doctora en Ciencias de la Educación (UBA); Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como Profesora Titular Plenaria, desde 1998, de la Cátedra de Práctica Docente y Residencia (Seminario Taller) de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (U.N.C.)

Es autora de numerosos libros, artículos y ponencias en Congresos y Jornadas de su especialidad; entre muchas de sus publicaciones se resalta la repercusión que en las cátedras de didáctica tiene su libro *“Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”* (en colaboración con Adela Coria).

En la actualidad dirige un programa de investigación sobre *“Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego didáctica general-didácticas específicas”* asentado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.C.

Es también relevante su desempeño como docente de posgrado en numerosas Universidades del país y del extranjero. En este nivel de formación, es también directora de la Maestría en Pedagogía y la Especialización en Asesoramiento y Gestión pedagógica y forma parte de Comité del Doctora en Ciencias de la Educación y de las carreras de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura y de la Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, entre otras.

En primer lugar nos interesa agradecerle el acompañamiento y colaboración con *RESEÑAS* de la enseñanza de la historia participando en el Comité Académico desde el primer número. A partir de esta edición número 6 nos hemos propuesto desarrollar un ciclo de entrevistas a pedagogos/ didactistas que deseamos inaugurar con usted.

- Nos gustaría comenzar con su trayectoria, que nos comente ¿cómo se decide a estudiar Ciencias de la Educación? ¿en qué momento las *prácticas de la enseñanza* se constituyen como una de las temáticas claves de sus indagaciones? ¿qué lugar ocupan hoy en sus reflexiones?

Cursaba el 3er año de Bachillerato, en la idea de estudiar arquitectura, cuando resuelvo pedir el pase a la Escuela Normal Superior “Alejandro Carbó” decidida por los estudios de Magisterio. Por ese entonces participaba de actividades que me ligaban desde el campo extraescolar a la tarea docente. Me refiero a la experiencia 1º como “líder”- coordinadora de grupos- y luego como formadora de formadores y a cargo de tareas de conducción en el “Kinder”/ ACIC¹ y en la Colonia de vacaciones asociada a estas Instituciones “Zumerland” (Bs.As.-Córdoba-interior).

Esta incursión en el campo de la extraescolaridad, paralela a mis dos últimos años de secundario en el Magisterio, y luego a mis estudios universitarios, dejó su huella. Por una parte, me permitió advertir desde la propia vivencia, los efectos en la constitución de un sujeto como sujeto social, en la construcción de subjetividades y de señas de identidad, a partir de transitar la escolarización y, en simultaneidad, propuestas educativas gestadas desde otras agencias con sus proximidades y a la vez significativas distancias. Es decir, me muestra con claridad, la inscripción política y social de estas prácticas; que no hay en ellas neutralidad ni asepsia posible. Que se juegan, en el marco de las mismas, luchas de

¹ ACIC (Asociación Cultural Israelita de Córdoba).

intereses por imponer diferentes visiones; que, de cualquier manera, más allá de las opciones, la imposición de un arbitrario cultural está en juego. Por otra parte, reconocer la posibilidad de imaginar líneas de acción que se permitan subvertir cánones establecidos desde ideologías dominantes para dar lugar a prácticas educativas alternativas. Posibilidad, sobre la base de reconocer que más allá de los múltiples determinantes que atraviesan dichas prácticas, siempre hay un margen decisonal desde los sujetos en tanto se autoricen a ocupar los intersticios que permitan el pasaje a formas instituyentes.

En otra clave de análisis, y a la hora de remarcar un indicio biográfico podría decir que el gusto asociado a las expresiones arquitectónicas y del arte, en particular del campo de la plástica, junto al componente de re-creación apropiado en las referidas experiencias de extraescolaridad se entrelazan configurando una particular sensibilidad en dirección a pensar siempre la enseñanza desde diseños como re-presentaciones imaginarias que incorporan una vertiente ligada a la integración de diferentes lenguajes, a lo artístico-expresivo.

Otro hito singular, tiene lugar a partir de mis primeras experiencias como docente en la universidad, en la Cátedra de Historia de la Educación, y desde allí la comprensión de la necesidad de contextualizar las prácticas docentes y de la enseñanza como prácticas sociales históricamente determinadas, más allá de la escala y el nivel de análisis desde el que se procure indagar o intervenir. La necesaria inclusión de la dimensión histórica en referencia a instituciones y sujetos involucrados en estas prácticas.

Como estudiante en la carrera, tengo contacto con Susana Barco, Lucía Garay y Lidia Fernández, por entonces recién egresadas, que dejaron también en mí su huella en una mirada diferente sobre cuestiones relativas al campo de la Didáctica y en particular respecto del trabajo en las instituciones. María Saleme, maestra, deja una marca profunda. El acercamiento a los aportes de la Filosofía como ámbito necesario de interpelación en la búsqueda acerca del sentido de proyectos en los que incursionábamos, respecto de las intencionalidades en juego en cada caso.

El necesario análisis, en relación a la enseñanza y la transmisión, de las cuestiones relativas al poder y por ende de la dimensión política tantas veces ausente en los desarrollos en el campo de la Didáctica. En simultáneo, también a partir de María, el impulso a conocer experiencias en nuestro país y más concretamente en el orden local. También, el conocimiento y debate de experiencias en Latinoamérica. Interjuego entre estudio acerca de los fundamentos, los supuestos teóricos desde los que se sostenían Proyectos en los que indagábamos y los avatares de intentos de concreción desde experiencias educativas singularizadas.

En 1968, rindo Concurso como JIP en la Cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza (MOPE), 1º para el área Psicología, luego para Ciencias de la Educación. La Cátedra tiene ya en su, génesis, bajo la coordinación de María Saleme una conformación interdisciplinaria. Desde esa época, en ella inscriben mis actividades como universitaria en docencia, investigación y extensión, con la interrupción provocada al ser cesanteadada con la última dictadura militar entre 1975 y 1984. De esta manera, las prácticas de la enseñanza se constituyen en núcleo central de problematización, indagación, reflexión y producción en mi trayectoria académica ya por más de 30 años. En 1987 presento mis papeles para Concursar como Titular en la citada Cátedra y en 1988 se concreta la oposición. Los materiales que colegas-amigos en el exilio me envían, se constituyeron por entonces en fuente principal para remozar mis ideas después de tiempos de alejamiento de la vida académica. Así, Azucena Rodríguez, Justa Ezpeleta, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi me hacen llegar producciones estimulantes para pensar cuestiones relativas a las prácticas docentes y los procesos de formación y tengo contacto con materiales acerca de enfoques socio-antropológicos (E.Rokwell, J.Ezpeleta, R. Mercado) que ya desde ese momento inciden fuertemente en las opciones que realizo en términos teórico metodológicos. La presentación inmensa, en ese caso, en cuanto a escritura (con tantas ideas acumuladas, sin un ámbito concreto de expresión) se constituye en la base para el re-armado de la Cátedra, reafirmadas y profundizadas con motivo de la postulación a mi segundo Concurso para el cargo de Titular en 1998 a partir del cual, y como resultado del mismo soy designada Profesora Titular Plenaria. También tiene

su raíz en muchas de las ideas allí contenidas la elaboración que luego comparto en co-autoría con Adela Coria (por entonces Profesora Adjunta en la Cátedra) del libro “Imágenes, imaginación. Iniciación a la docencia” en el que canalizamos reflexiones sobre la experiencia de trabajo en la Cátedra procurando desde la escritura profundizar teóricamente sobre los núcleos fundantes de la propuesta.

No puedo dejar de mencionar, que mi tránsito por dos Escuelas secundarias de Córdoba (“Instituto Córdoba” y el Colegio Parroquial “San Francisco de Asís”) mientras estaba alejada de la universidad por la cesantía, constituyeron para mí ámbitos de intercambio y debate en contacto con profesores de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento que también resultaron sumamente valiosos para la construcción de perspectivas de intervención desde el lugar de asesora pedagógica que fui construyendo casuísticamente en dichas instituciones. En la misma línea de sentido, la riqueza de la experiencia que realicé en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, al ser convocada en los primeros años de recuperación de la democracia, más concretamente en 1985, a partir de integrarme como pedagoga a la “unidad pedagógica” espacio interdisciplinario armado por colegas de esa Facultad con la intención de orientar la elaboración de un nuevo Plan de Estudios y pensar y diseñar propuestas de formación de docentes para acompañar su implementación. Experiencia que resulta para mí también especialmente significativa en lo que hace a la coordinación de un equipo interdisciplinario y en términos de recuperar planteos extensionistas desde el trabajo de agrónomos con técnicos, productores y campesinos ideas que resultaron luego particularmente estimulantes para pensar desde una mirada totalmente diferente las relaciones con Instituciones y docentes en el marco de las Residencias docentes.

- En su experiencia de investigadora y pedagoga respecto de las *prácticas de la enseñanza* ¿puede establecer núcleos temáticos y/o problemáticos que resulten hitos fundantes de ese campo?

El reconocimiento de la importancia de diferenciar y a la vez comprender la profunda interdependencia entre prácticas de enseñanza y prácticas

docentes; los hilos que configuran la trama de notas que las caracterizan, entrelazando de manera sutil en muchos casos y sin la necesaria visibilidad, sus componentes y propiedades relacionales y a la vez diferenciadores. La elucidación, a partir de los aportes de Bourdieu, de las lógicas que las caracterizan en tanto prácticas y, en relación a ello, la incidencia en su configuración de un sentido práctico construido desde particulares trayectorias a partir de la pertenencia a un campo y de ocupar determinadas posiciones en el mismo. Trayectorias generadoras de habitus, de maneras de estar y jugar en un tiempo y un espacio singularizado.

Otro núcleo fundante, sin duda, lo constituye el referido al lugar de lo metodológico en la enseñanza; la fuerza de la relación forma-contenido, contenido-método en el marco de estas prácticas.

El reconocimiento de los signos de complejidad y problematicidad de las mismas y la identificación y ampliación en el tiempo de claves que posibilitan su interpretación en los niveles macro, meso y micro. La necesidad de ampliar los registros acerca de estas prácticas, traspasando sus atributos formales comunes apegados a parámetros prefigurados desde visiones universalizantes y homogeneizadoras para reconocer singularidades y modos diversos de manifestación. Ampliación como base para abrir a la posibilidad de imaginar, de pensar propuestas alternativas y para ello, la tarea ineludible de de-construcción de matrices conformadas a partir de largos años en el recorrido de la escolarización. En dirección a ello, el reconocimiento de los aportes de abordajes cualitativos en particular socio-antropológicos y de la narrativa en investigación educativa.

La necesidad de revisar propuestas de formación gestadas a la luz de los discursos acerca de la profesionalización del trabajo docente; el valor de las prácticas reflexivas “en sentido fuerte” al decir de Castoriadis, en el marco de colectivos docentes organizados, como vía de recuperación del estatuto intelectual de maestros y profesores que los habilite a producir saberes y conocimientos desde sus prácticas, que les restituya una posición pública autorizada.

En esta clave de lectura, la importancia de desplazar el Curso como dispositivo privilegiado en la formación continua de docentes, para incorporar abordajes clínicos y de integrar a la formación inicial con la fuerza necesaria dispositivos formativos que permitan a partir de procesos metacognitivos y meta-analíticos dar lugar a formas de relación con el conocimiento que además de superar posiciones meramente reproductivas permitan múltiples articulaciones, intelecciones más ricas de teorías y prácticas, desde el necesario debate de perspectivas. En este marco, el aporte del “análisis didáctico” como herramienta de trabajo intelectual, temática a la que en los últimos años, dediqué mis esfuerzos y orienté mis pasiones intelectuales. Sobre esa base, la elaboración de un dispositivo de formación en el análisis de prácticas de la enseñanza, entendido como una alternativa (una, entre otras) para la reflexión crítica sobre el trabajo docente en los procesos de formación, tema-problema objeto de tratamiento en mi Tesis doctoral. Sintéticamente, podría decir respecto del mismo que, incorporado como objeto de estudio en los procesos de formación docente, se constituye en puente acortando la brecha actualmente existente entre las actividades de docencia e investigación. Se concibe como vía privilegiada para que maestros y profesores se asuman como estudiosos de las prácticas de enseñanza en las que intervienen y a la vez en productores de conocimientos sobre las mismas. Ello significa, consolidar dispositivos de formación que en su resolución estratégica den lugar a condiciones de posibilidad tanto subjetivas como objetivas, en consonancia con el giro que se postula en el quehacer profesional de docentes.

- La cátedra que usted dirige se constituye en un espacio privilegiado para la articulación entre la didáctica general y las específicas ¿Cómo ha sido esa articulación? ¿cómo es? y ¿cómo debería ser?

La Cátedra, por la conformación de su equipo, reúne a docentes e investigadores de distintas áreas de conocimiento (Ciencias de la Educación, Filosofía, Letras, Historia, Psicología). Esta configuración interdisciplinaria, criterio que en términos de políticas académicas institucio-

nales nos precede, según mencionara, es defendida como base de la perspectiva teórico-metodológica que sostenemos para la formación de profesores. De esta manera, sobre una propuesta de base común, cada área tiene autonomía, que en cada caso se sostiene sobre una propuesta acorde a las especificidades requeridas para la enseñanza de diferentes objetos. La doble inscripción institucional de las acciones desarrolladas en docencia, que requieren el trabajo colaborativo de la universidad con instituciones de residencia, encuentra en un equipo que aporta diferentes planos y claves de lectura, una siempre sorprendente ampliación de sentidos en la comprensión de sujetos e instituciones implicados y de los procesos en los que se interviene. Tal ampliación de perspectivas a partir de conjugar también interdisciplinariamente actividades de investigación y extensión, da mayor fuerza a esta seña de identidad en la Cátedra. Cabe señalar en relación a esta cuestión que, si bien con los años vislumbramos mayor potencialidad teórica y metodológica, nos enfrentamos a límites y obstáculos derivados de condiciones de trabajo que no se corresponden con las exigencias de la tarea que el conjunto de los docentes del equipo asumen, no equiparables a las exigencias en cargos de la misma jerarquía y dedicación de otras Cátedras. Sostener la propuesta tal como está planteada requeriría que todos los integrantes tuvieran dedicación exclusiva.

- En momentos en que se incrementan las investigaciones y los estudios de posgrados orientados al campo de la *enseñanza*, es decir cuando –hipotéticamente– sabemos mucho más sobre el tema que en épocas anteriores, paradójicamente y en términos generales, los resultados de los procesos de enseñanza en los distintos niveles del sistema están siendo fuertemente cuestionados ¿qué reflexiones puede compartir con nosotros? ¿cuáles son los principales desafíos que se plantean al pensar la formación de formadores en este contexto?

En primer término, no se si son tantas las investigaciones orientadas al campo de la enseñanza, en particular en contextos de la complejidad y turbulencia que estamos viviendo. Diría que son todavía recientes los

desarrollos relativos a los profundos cambios en la cultura que estamos atravesando, su impacto social y en la construcción de subjetividades e identidades. Los referidos a nuevas infancias y juventudes y el lugar de la Escuela hoy, entre tantas cuestiones que abren universos de problematización impensables hasta no hace mucho tiempo. En relación a ello, es necesario avanzar en producciones que a partir de estas aperturas habiliten también nuevos enfoques para las prácticas de enseñanza y de formación. En tal sentido entiendo que es imprescindible incorporar en los procesos de formación inicial y continua de docentes el estudio de problemáticas de la contemporaneidad en sus diversas manifestaciones.

- La última pregunta se relaciona, nuevamente, con su trayectoria. Si tuviera que auto definirse lo haría como pedagoga o como didactista ¿Por que?

El área de investigación e intervención es en mi caso la Didáctica y en particular la formación de docentes. La Didáctica se constituye es la disciplina de referencia. Es claro, una Didáctica concebida desde una perspectiva multirreferencial, que se desmarca de toda versión de la misma asociada a la racionalidad tecnocrática. Una Didáctica que se desprende de las formas de colonización de las que fue objeto, recupera su potencial productivo y asume el desafío de ampliar su sistema categorial para hacer posible la comprensión de la compleja trama que se expresa a partir de la multidimensionalidad de las prácticas de la enseñanza.

El campo en el que inscribo mi pensamiento y acción es el campo pedagógico en su doble dimensión argumentativa y propositiva, sobre la base de un claro posicionamiento como pedagoga en los nexos que este campo siempre conlleva con otros campos de conocimiento en particular de las ciencias sociales y humanas.

Presentación de colaboraciones.

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Comité Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
3. Los trabajos no deben exceder las 30 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en copia impresa y CD.
4. Las citas bibliográficas se incorporarán entre paréntesis en el texto con el año de edición y el número de página si correspondiere. Al pie de página se consignarán las notas aclaratorias numeradas correlativamente.
5. La bibliografía observará las siguientes características y secuencia: a) APELLIDO y nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar; e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido.
6. Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignará en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
7. Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras.

SUMARIO

I.	PRESENTACIÓN.....	5
II.	AUTORA INVITADA: <i>Paola Valeska Norambuena Urrutia</i> <i>Aprendizajes con sentido: enseñanza de la Historia basada en la vinculación del contenido con el entorno local. ¿Desafío o realidad?.....</i>	13
III.	SECCIÓN ARTÍCULOS	
	<i>Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia</i> Carlos Barros - Universidad de Santiago de Compostela	29
	<i>La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado</i> Joan Pagés - Universidad Autónoma de Barcelona - España	71
	<i>Libro didáctico y Escuela Normal: engranajes culturales para la formación de los valores “civilizatorios”</i> Beatriz Angelini y María Cristina Angelini - Universidad Nacional de Río Cuarto.....	91
	<i>Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia Reciente/ Presente</i> Miguel Ángel Jara - Universidad Nacional del Comahue	119
	<i>Análisis de las nuevas representaciones de las identidades culturales del espacio latinoamericano enseñad</i> Lisandro David Hormaeche - Universidad Nacional de la Pampa.....	147
	<i>¿Qué discurso historiográfico convocar para la formación del futuro profesor de historia?</i> María Rosa Carbonari - Universidad Nacional de Río Cuarto	167

Institución de principios y prácticas culturales de lectura del libro de texto en la clase de Historia

Lana Mara de Castro Siman y Luísa Teixeira Andrade - Universidad Federal de Minas Gerais- Brasil..... 193

Enseñar Historia en escuelas rurales en Brasil: saberes y prácticas docentes

Selva Guimarães Fonseca y Astrogildo Fernandes da Silva Junior- Universidad Federal de Uberlandia – Brasil..... 215

IV. DOSSIER: A noventa años de la Reforma Universitaria.

El proceso de construcción de la Reforma Universitaria de 1918

Gardenia Vidal - Universidad Nacional de Córdoba..... 249

Universidad, política y cultura en la Córdoba intersecular o pensar la Reforma Universitaria de 1918 en la mediana duración. Córdoba, 1871- 1920

Pablo Manuel Requena - Universidad Nacional de Córdoba287

Ni presión de los sectores medios, ni una mera “juvenilia”: algo más sobre la Reforma Universitaria

Liliana Aguiar – Universidad Nacional de Córdoba 311

V. SECCIÓN ENTREVISTAS

Graciela Funes y Celeste Cerdá entrevistan a **Gloria Edelstein** – Profesora Plenaria de la Cátedra Práctica de la Enseñanza y Residencia (Seminario Taller), Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba..... 343

La presente edición de *RESEÑAS –
Enseñanzas para la Historia* – se terminó de
imprimir en los talleres gráficos de
Alejandria Editorial en el mes de
septiembre de 2008.



Impreso en Argentina

