

José Carlos Chiaramonte

*La Ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesiástica
y cultura laica durante el Virreinato.*

Colección La Ideología Argentina (dirigida por
Oscar Terán) BsAs. Puntosur, 1989.

Las notas críticas de libros se hacen, por lo general, inmediatamente o transcurrido un breve período desde la fecha de su publicación. Tras un recorrido de las revistas especializadas en Historia más conocidas, sin embargo, se comprobó que el mencionado libro del Prof. Chiaramonte no ha sido reseñado hasta el momento.

El carácter que quiere dársele a esta reseña está relacionado con los objetivos de la Cátedra Historia Argentina I (colonial Río de la Plata y Primera mitad del Siglo XIX) para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. El trabajo del Prof. Chiaramonte aporta importantes reflexiones que se conectan con algunos de los parámetros buscados en la mencionada cátedra: rescate del tiempo largo, regionalización de las temáticas, atención a la diversidad de las miradas historiográficas, exclusión de los pre-juicios, vinculación entre la construcción del historiador y los documentos que apoyan la teoría del mismo, entre otros.

Uno de los temas «universales» y obligados en las currículas de Escuela Media y Universidad de nuestro país, tanto de la Historia Europea como de la Americana es, precisamente, la Ilustración. Su utilización como marco general de apoyo a temas más puntuales, lleva, con frecuencia, a rápidas

simplificaciones en el aula. Es aquí cuando se hace imprescindible evitarlas observando los caminos seguidos por el autor.

Chiaramonte rompe con la división maniquea de esferas Iglesia-Estado. Organiza una exposición donde advierte la necesidad de reconocer posiciones heterodoxas tanto en el ámbito del Estado como en el de la Iglesia. En efecto, rechazando habituales juicios tendientes a caracterizar el espacio católico como homogéneo: «la» Iglesia, matiza la generalizada idea de «atraso cultural» dentro de ella, (donde se destacan sólo algunas figuras excepcionales), con la evidencia de que existieron grupos relativamente importantes en la innovación de ideas. Además, sugiere que estos últimos no estarían en la institución eclesial en una posición marginal, sino cerca de los ámbitos de decisión. Para confirmar este hecho, utiliza como ejemplo la expulsión de los Jesuitas —ortodoxos— en 1767. Este análisis rompe con la tradición que conecta los cambios históricos favorables al progreso humano con instituciones que excluyen la Iglesia Católica, o bien con la idea de que, si quienes los promueven están dentro de ella, sólo inciden en la institución de modo no sustancial o, lo que es peor, transgrediendo las normas internas. El tratamiento de la diversidad lleva al autor a determinar que, dentro de la ortodoxia jesuítica se utilizó el método

de Descartes —los silogismos— tendiente a que dicha Orden no perdiera su influencia en la sociedad.

Además del tratamiento institucional, el autor enfoca a los actores sociales. En este sentido, evita subsumir diferentes aspectos en favor de uno predominante. Así, pese a que destaca el carácter novador de Fray Benito Feijóo, autor del monumental y moderno Teatro Crítico —de ocho tomos— reconoce que Feijóo temía que «el vugo ignorante» malinterpretara su trabajo, y que tal conducta elitista lo llevara a restringir la difusión del mismo. Con nuevos ejemplos, observa que el mismo temor del religioso por comunicar sus ideas se extiende a otros intelectuales —laicos o religiosos.

La identificación del Estado como espacio abierto que posibilita el desarrollo de posiciones «progresistas», también es matizada por el autor: La misma monarquía borbónica que apoya el desarrollo de la educación y la economía política, en materia de gobierno ajusta los lazos y los controles coloniales.

Otro punto importante de la obra atiende a la periodización. Eludiendo la clásica y estática ubicación de la ilustración a fines del Siglo XVIII, Chiaramonte muestra la presencia de «novadores» ya en la primera mitad —o aún antes. El autor atribuye este fenómeno a un clima propicio, generador de espíritu de tolerancia, posterior a la Paz de Westfalia en 1648 —que marcó el fin de las guerras de religión.

El tratamiento del tema es situado, es decir, aunque el marco europeo está permanentemente presente en la caracteriza-

ción temática general, el análisis micro se hace con precisión para el espacio rioplatense. Este tratamiento es central para la cátedra Historia Argentina I, que intenta terminar con generalizaciones y mitos historiográficos. La paradoja que representa más fielmente el carácter de las ideas ilustradas en el Río de la Plata, es el concepto de «ilustración católica» ejemplificado en el enfrentamiento entre el ilustrado alto dignatario eclesiástico Juan Baltasar Maziel y el Virrey Loreto, que llevó al destierro del primero. Para Chiaramonte, la difusión de la libertad de conciencia y la crítica a la sociedad estamental podía llegar a impulsar una reforma del Estado que abriera espacio a nuevos sectores sociales, incompatible con la política borbónica. El punto de vista crítico y el conservador están entonces localizados en instituciones «equivocadas», y de ahí el concepto «ilustración católica».

Por otra parte, al autor le parece pertinente la utilización del concepto **cultura ilustrada**, en lugar de simplemente **ilustración**. El primero: «cultura» —sustantivo— «ilustrada» —adjetivo— connota una producción social más amplia que el segundo: la producción meramente intelectual a la que apela el sustantivo «ilustración». Igualmente, hablar de cultura remite a los procesos de larga duración y a una comprensión del proceso que va dando origen a las nuevas ideas.

Finalmente, la lectura del texto permite introducir, en Historia Argentina I, la segunda parte de la asignatura: la etapa posrevolucionaria en transición a la formación del Estado Moderno. La valorización del trabajo, de la agricultura, la educación, la formación de la opinión pública a través

de la selección documental periodística del Apéndice, hacen más fluido el desarrollo de los cambios sociopolíticos y económicos de la primera mitad del Siglo XIX.

En resumen, para Chiaramonte no hay actores, instituciones o lugares que puedan ser clasificados homogéneamente en dos bandos: los ilustrados y los no

ilustrados. Es tal vez esto lo que provoca en los alumnos una respuesta de simpatía que se repite en sucesivas comisiones de la cátedra Historia Argentina I: La visión pormenorizada del autor trata de acercar a los lectores a una realidad histórica más creíble.

Teresa Suarez
(UNL, Santa Fe)

Romero, Luis Alberto
Breve historia contemporánea de Argentina.
Bs. As., F.C.E., 1994.

Qué lugar existe hoy en el mundo para Argentina? Cuál es la organización económica posible para asegurar algunas metas mínimas? Qué características y funciones ha de tener el Estado para garantizar lo público, racionalizar la economía, asegurar la justicia? Qué condiciones serían factibles para promover la creación y el pensamiento crítico y comprometido en el ámbito que aglutina a los intelectuales? En fin, qué posibilidades hay de alcanzar la reconstrucción de la sociedad y de asegurar la democracia?

Es desde estos interrogantes —sin duda fundantes— que el autor intenta reconstruir la historia de nuestro país a partir de la primera década del siglo XX, dejando explicitado «...que mi lector implícito eran mis hijos, y los de su edad, adolescentes y

niños: los que casi no tienen noticias de nuestro pasado reciente, ni siquiera de los horrores más cercanos, pues nuestra sociedad cada vez cuida menos de su memoria...».

El desafío es arduo, pero su concreción vital y trascendente. En un contexto social como el actual, nutrido de medios de comunicación de masas que generan incasantes y fluidos cúmulos de distintos tipos de información, propender a la articulación entre pasado y presente —precisamente desde la Historia— cobra real envergadura.

Y creo que es éste el mayor mérito del libro de Luis A. Romero, en tanto contribuye a responder preguntas, pero también a formular muchas más.

Partiendo de los interrogantes antes mencionados, el autor organiza el texto en función de distintos períodos de la Historia argentina: «Los gobiernos radicales 1916-1930», «La restauración conservadora 1930-1943», «El gobierno de Perón 1943-1955», «El empate 1955-1966», «Dependencia o liberación 1966-1976», «El Proceso 1976-1983» y «El impulso y su freno 1983-1993».

En todos los casos —y sobre la base de los criterios de organización adoptados— se apunta a privilegiar una visión global del proceso histórico, descartando la presentación de los conocimientos en forma atomizada, fragmentaria y, por ende, desvinculada de la realidad.

Éstos están referidos esencialmente a los siguientes aspectos para los diferentes períodos acotados: concierto internacional; evolución político-institucional y prácticas políticas; transformaciones en el ámbito productivo; diversificación y complejización de la sociedad por la emergencia de nuevos sujetos sociales; evolución de la organización obrera y dinámica sindical; transformaciones del Estado y políticas públicas específicas; comportamiento de las principales corporaciones (empresariales, Fuerzas Armadas, Iglesia, sindicatos); crisis de representatividad; procesos significativos del ámbito intelectual y académico; tránsito de la Universidad desde su condición de promotora de la movilidad y del ascenso social, a su entidad de «isla democrática» a partir de 1955, y a su conversión en «centro de agitación y reclutamiento» durante la década de los 70; cambios culturales, sobre todo durante el período de los gobiernos peronistas —cuando los sec-

tores populares acceden a ámbitos antes vedados, tales como el consumo, la ciudad, la política—, y en los años 60, durante los cuales las transformaciones en las formas de consumo inciden claramente en la diferenciación social. Quizá un párrafo aparte merezca el comentario acerca del capítulo referido al período 1976-1983, en función de la existencia de un genocidio de enorme magnitud y de la supervivencia de una sociedad controlada por el terror en el nefasto contexto de una «cultura del miedo», procesos patéticamente originales en el devenir de nuestra historia.

Sobre la base de estas consideraciones generales en torno al contenido del libro de Luis A. Romero, quisiera destacar dos tipos de conclusiones que han surgido categóricas después de la lectura:

En primer lugar, creo que el libro —en función de sus contenidos y de las perspectivas escogidas para el análisis— es valioso para alumnos de los últimos años del nivel medio y del terciario, en tanto se erige en un elemento referencial destacado y permite adscribir a metodologías activas, incentivando la participación y priorizando el énfasis en las dimensiones creativas y críticas. Además, es un texto susceptible de asistir al docente en la tarea de organizar sus explicaciones, plantear actividades significativas y adecuar contenidos y prácticas a las particularidades de los alumnos. Ante la necesidad y/u opción de dar respuestas especiales a la diversidad de requerimientos en el aula —promoviendo la contrastación de categorías y procesos a través de la discusión de hipótesis y argumentaciones— considero que el libro de Luis A. Romero también responde, en tanto exhibe

su contenido y los resultados de su estrategia de análisis, como potencialmente diversificables.

En segundo lugar, es de destacar el valor del libro en tanto coadyuva al avance de la Historia como ciencia social, estrechamente vinculada al presente, y a la profundización en la toma de conciencia de todos aquellos que «hacemos» y «enseñamos» Historia. En efecto, creo que el libro en cuestión da cuenta con amplitud de los dos signos de identidad de una historiografía crítica, según la argumentación de Josep Fontana: «globalización», o sea, la voluntad de «recoger los fragmentos de una historia trozada para reconstruir una visión unitaria del hombre en todas sus dimensiones...con el fin de superar las consecuencias del fraccionamiento cientificista»; y «politización», en tanto siempre detrás de toda interpretación histórica habita también una «política», pero sin olvidar que «politización significa también volver a dirigir nuestro trabajo al conjunto de los que nos pueden leer y escuchar, lo que nos obligará a hablar de aquello que pueda importar a los más —de problemas reales de la sociedad y del hombre—...»¹

En el epílogo del libro, Luis A. Romero intenta delinear los perfiles más nítidos de «La nueva Argentina», destacando procesos actuales que tienen que ver con la destrucción del Estado, el liberalismo a ultranza —cuyos intelectuales «son apenas comunicadores sociales»—, la «erosión» en el mundo del trabajo, la atomización de la sociedad y el deterioro de los vínculos de solidaridad y de las redes sociales, el desvanecimiento de los principales cauces de participación (sindicatos, partidos políti-

cos), las prácticas políticas, más cercanas al «espectáculo que al debate público. Y sobre la base de este diagnóstico, «...la democracia en la Argentina —afirma Romero— parece carecer de la vitalidad necesaria para imprimir cambios en la sociedad, lo cual la hace a la vez poco peligrosa y poco útil. En su horizonte sólo se vislumbran o la apatía creciente o la adhesión general a dirigentes milagreros».

La pesada sensación de agobio parece aligerarse en el párrafo final del libro, cuando el autor deja entrever un haz de luz al plantear la posibilidad de que la sociedad «que hoy está ausente del debate público reencuentre la voz, la convicción y los intérpretes que ha perdido...»

En este marco de desconcierto, de pérdida de confianza en potenciales programas alternativos, de desesperanza e inercia social, la labor del historiador es ineludible, sobre todo para intentar recomponer una visión crítica del presente, sobre la base de una «re-visión» constante del pasado, como punto de partida para intentar generar un nuevo proyecto social. Y en este sentido, creo que la lectura del libro de Luis A. Romero proporciona una respuesta solvente, fundamentalmente si sus potenciales interlocutores padecen el devenir de una sociedad que no repara ni en el imperativo ni en el compromiso de conservar su memoria.

Y parafraseando nuevamente a Josep Fontana, respecto a su concepción de la «utilidad social» de la Historia, en tanto es, de entre la ciencias sociales, la más próxima a la vida cotidiana y la única que abarca lo humano en su totalidad, quiero destacar la relevancia de propender a la generación

de la conciencia histórica, preocupación central en el planteo inicial de Romero. «Por desconcertados que nos sintamos — asevera Fontana— sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras entre todos reconstruimos los pro-

gramas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del **fin de la historia**, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor... De entre cuantos enseñan ciencias sociales, **esa función recae ante todo en los historiadores**»².

Silvia B. Lázzaro
(UNL - CONICET)

(1) FONTANA, Josep. *La Historia después del Fin de la Historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica, 1992, pág. 123-124.

(2) Ídem, pág. 143-144

Egan, Kieran

Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza.

Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, 1994.

Zelmanovich, Perla y otros

Efemérides, entre el mito y la historia.

Buenos Aires, Paidós, 1994.

Al compás de los avances de nuestra reforma educativa y de la fuerte inspiración que en ella puede reconocerse de la experiencia española, se han intensificado las visitas a nuestro país de los pedagogos ibéricos, la aparición de sus publicaciones en nuestro medio y —también— la de aquellos libros que ejercen influencia en su pensamiento sobre la educación.

En este último aspecto, no es un secreto que las corrientes predominantes en la perspectiva hispana se forjaron en estrecho contacto con los estudios ingleses y, por extensión, con la pedagogía del mundo sajón. Es así como en los últimos tiempos, las obras provenientes de Estados Unidos,

Australia y Canadá han tenido una fuerte repercusión en España e, indirectamente, comienzan a ejercer influencia en nuestro país.

Esta situación puede percibirse en el catálogo de las coediciones de Morata y el Ministerio de Educación y Ciencia en el que está incluida la primera obra que nos ocupa, cuyo autor es profesor de la Universidad de Western Ontario, Canadá.

En *Fantasia e imaginación...*, Kieran Egan plantea una visión novedosa y controversial de la enseñanza, que se sintetiza claramente en el título original del libro: **Teaching as story telling**. Esta identificación de la actividad docente con la narra-

ción de cuentos está referida a la consideración que el autor piensa debe darse en la enseñanza al potencial de la fantasía. En este aspecto, su planteo es ampliamente revulsivo, ya que la enseñanza debe partir no de la negación de la natural fantasía del niño y de su reemplazo por una consideración psicologista excluyente, sino del reconocimiento de que, en principio, todos somos poetas. Las bases de la educación, por lo tanto, deben ser poéticas aprovechando nuestro carácter básico de «animales narradores» y que lo afectivo y lo imaginativo no deben ser considerados como elementos diferentes del pensamiento racional, sino como partes necesarias del auténtico pensamiento. La narración no sería un obstáculo para la consideración racional de los problemas sino, por el contrario, un elemento clave que permitiría enriquecer su desarrollo y su maduración.

Esta línea teórica lleva a Egan a estructurar un modelo de enseñanza para la escuela primaria aplicable a las ciencias naturales, la matemática, la educación artística, la lengua y la literatura y —por supuesto— las ciencias sociales. En el caso específico de la Historia, la construcción de relatos con sujetos o circunstancias históricas deben hacerse con la finalidad de mejorar su estudio, logrando integrar conocimientos a partir de un argumento en el que se entrecrucen los conflictos, intenciones y acciones y que promuevan la empatía con sujetos del pasado.

Egan se propone unir lo «cognitivo» con lo «afectivo» apelando a las narraciones, pero éstas deben entenderse de un modo preciso. «El cuento al que me refiero», dice, «no es el clásico de ficción, sino

que se acerca más al que manifiesta el director de un periódico cuando le pregunta al periodista '¿qué historia me tienes?'... En realidad, el director quiere saber en qué medida se ajustan los hechos al marco de un conflicto binario: cómo encarnan los hechos el desarrollo conflictivo de la escena del bien contra el mal, la seguridad frente al peligro, la derecha política frente a la izquierda, etcétera. La pregunta del director se refiere a cómo puede convertirse el conocimiento concreto de unos hechos en algo significativo e interesante para los lectores. Del mismo modo, cuando defiende el uso de ciertas características de la forma narrativa del cuento, pretendo conseguir que los conocimientos nuevos resulten significativos e interesantes para los niños.» (P. 56).

Para estos fines, el autor desarrolla un modelo de la forma narrativa del cuento para ser aplicada con propósitos didácticos, con cinco pasos a cumplir y una o más preguntas a responder dentro de cada uno de ellos.

El ejemplo elegido para la aplicación a la historia es el estudio de los vikingos, un tema que, advierte, no es frecuente en la escuela primaria. La perspectiva para desarrollarlo tiene su clave en los dos primeros pasos propuestos: «descubrir lo importante» y «encontrar pares opuestos». En el caso que desarrolla, la elección es entre «barbarie» y «civilización», contraponiendo luego en la narración las salvajes invasiones de los nórdicos a las pacíficas poblaciones de las islas británicas. El enfrentamiento entre ambos opuestos, nos dice el autor, permitiría (si lo continuamos a través del tiempo) un desarrollo completo de la histo-

ria universal desde esta perspectiva (barbarie contra civilización) y resulta fácilmente reconocible para el niño en su vida cotidiana, ya que son frecuentes los enfrentamientos de este tipo en su familia, su barrio, su escuela.

A esta altura, se hace necesario hacer algunos reparos. Si bien la necesidad de encontrar formas novedosas para lograr atrapar la atención de los niños (especialmente de aquéllos tan pequeños como los que tiene en cuenta Egan) se vuelve cada día más imperiosa para los docentes y cierto esquematismo es imprescindible para que accedan a la temática considerada, las vías propuestas presentan algunos riesgos. Si bien Egan se refiere a una utilización del método de difícil empleo en nuestro medio para la edad que propone (5, 6 y 7 años), es fácil suponer que sus técnicas se emplearán por extensión en nuestras escuelas con alumnos mayores (como sucede, por ejemplo, con **La enseñanza de la historia a través del medio** de Jean-Noël Luc). Por lo tanto, es necesario alertar sobre algunos riesgos implícitos en sus afirmaciones.

En primer lugar, se parte de que la base oral de la historia está constituida por el mito. Ahora bien, en las culturas orales se apela a la forma narrativa para que los individuos memoricen comprometiéndose emocionalmente, suspendiendo la racionalidad, siendo este objetivo exactamente inverso a lo que se debe desarrollar en el aula. La determinación de pares opuestos (como el caso de civilización-barbarie en el tema propuesto de los vikingos) puede derivar en un nuevo auge de una historia escolar maniquea, patrioterica y nacionalista.

En segundo término, Egan parece fascinado por la novedad de su descubrimiento y desarrolló sus puntos de vista de una forma más sistemática en los años siguientes en otra obra (**La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria**, M de E y C/Morata), que por una de esas curiosidades editoriales apareció con anterioridad en español al libro que nos ocupa. Sin embargo, la utilización de la narración para enseñar historia no es en modo alguno novedosa. Basta con mencionar los **Episodios de la Revolución** de Bartolomé Mitre y valorar los peligros de un «revival» de las series de cuadros heroicos, carentes hoy de mayor relevancia.

En tercer lugar, esta visión puede derivar en una vuelta no querida a la narración de viejo cuño justo en el momento en que se intenta dejarla de lado, definitivamente, en la escuela, tal como sucedió en la historiografía académica a lo largo del siglo XX donde las grandes explicaciones (el modelo braudeliano, el econométrico norteamericano, el marxista) desplazaron a la historia acontecimental.

Ultimamente, sin embargo, muchos historiadores han reclamado la vuelta a una representación narrativa en historiografía, imbuidos en el movimiento que generalmente se agrupa bajo el término de «posmodernidad». La narración, en esta perspectiva, lejos de ser una forma más de discurso que puede llenarse de diversos contenidos, por reales o imaginarios que puedan ser, posee ya un contenido previo a cualquier materialización en el habla o la escritura. Toda realidad es texto, dicen, y la historia misma es, en definitiva, un texto. Por vía indirecta, entonces, una aplicación

indiscriminada de la técnica de Egan podría terminar en esta controvertida versión de la historia como «giro lingüístico» (como dice Hayden White), que pone en serio riesgo el carácter científico de la disciplina.

Claro está que estos peligros no salen de lo que directamente afirma el autor en su libro, sino de lo que podría entenderse por lectores poco avisados desde el punto de vista histórico y centrados en la preocupación de encontrar recursos didácticos eficaces para aliviar la carga de lo que ellos mismos sienten como una pesada monserga escolar.

El rescate de la fantasía y la imaginación, la complementación de lo afectivo y lo cognitivo y el recurso de la narración construida con un sentido pedagógico son los grandes méritos de la propuesta de Egan. Sin embargo, la inconsistencia de algunos conceptos, la generalidad del planteo y la extensión de la propuesta (que se recomienda para estructurar el conjunto del currículum) puede resultar en riesgos de envergadura para aquéllos que inadvertidamente realicen una aplicación acrítica de esos principios.

Curiosamente, en forma paralela y con independencia de este libro, apareció en nuestro medio otra obra que presenta con la anterior la similitud general de ocuparse de la construcción de narraciones como técnica para la enseñanza: **Efemérides, entre el mito y la historia**. Sin embargo, son las diversidades las que hacen diferencia con la ya comentada. En primer lugar, **Efemérides...** trata de un tema específico: la historia que se desarrolla en la escuela primaria al compás del paso de las

hojas del almanaque y que —sin duda— ha perdido todo interés para los niños.

En segundo término, se ocupa de un segmento distinto de estudiantes: aquéllos que por lo menos tienen ocho años.

Por último, este trabajo ha sido desarrollado por un equipo multidisciplinario de educadores, lo que permite criterios más precisos y una mayor riqueza en las propuestas desde el punto de vista de una aplicación directa por los docentes en el aula.

El grupo que ha elaborado la obra está dirigido por Perla Zelmanovich, educadora y psicoanalista, a quien se debe el análisis de las efemérides y su sentido mítico, el diagnóstico de los problemas en la enseñanza de la historia con niños y las bases psicológicas para lograr narraciones que permitan comprender los fundamentos históricos que se entretajan en las efemérides. Al respecto dice la autora:

«Es recomendable ... que las historias contadas a los niños contengan personajes envueltos en situaciones argumentales que incluyan relaciones familiares y personales. De este modo podrán gozar de su interés, ya que podrán trabajar en ellas sus propias fantasías.»

«Es probable que la presencia del personaje, con sus cualidades humanas y cotidianas, les permita ordenar el resto de los datos, ya se trate de elementos o acontecimientos, al facilitar el armado de una escena.»

«Para favorecer el establecimiento de los enlaces que ayuden a mantener las figuritas ordenadas, será necesario, pues, que las narraciones relatadas en las efemérides presenten a los personajes vinculados

argumentalmente a los escenarios de la época.»

«Será conveniente enriquecer las historias con abundancia de detalles personales y cotidianos, entramados en los hechos históricos, mostrando situaciones en las que ellos se encuentren involucrados personalmente junto a otros protagonistas.»

«Esto será posible en la medida en que también podamos presentar la trastienda de los héroes mostrando los entretelones de su condición de hombres a quienes la vida los enfrentó con situaciones que no son desconocidas para los niños, ya que amar, padecer, acordar y disentir, escapar y esconderse forman parte de aquello a lo que también la vida los expone.» (P. 40)

La segunda parte del libro es responsabilidad de Diana González, psicopedagoga y maestra, a quien se deben los encantadores cuentos de la Tía Clementina que son aquellas narraciones realizadas con los propósitos didácticos explicitados por Zelmanovich. En ellos, una niña, Eugenia Ortiz, escucha los cuentos de la Tía Clementina (una esclava que la tiene a su cuidado) quien le narra lo ocurrido entre 1810 y 1820. En tiempos de Rosas, la joven Eugenia discute con Clementina sobre las políticas del Restaurador. Finalmente, una Eugenia anciana cuenta a sus propios nietos sucesos vinculados con la organización nacional y a los comienzos de la modernización, terminando al promediar los años 70.

Por último, Silvia Gojman y Silvia Finocchio (dos especialistas en didáctica de la Historia de muy destacada labor en los últimos años) analizan el papel de las efe-

mérides en la enseñanza de la Historia desde el siglo XIX, los diversos significados que adquieren a través del tiempo y la diversidad de valores que permiten rescatar, como así también los distintos planos de análisis que pueden trabajarse a partir de ellas. Lo político, lo social y lo económico pueden enfocarse desde las efemérides a partir de esta visión renovadora del aparentemente más vetusto y menos interesante de los recursos para enseñar historia. Las sugerencias de Gojman y Finocchio atienden a hechos, conceptos, actitudes y valores.

En conjunto, esta obra permite su utilización directa por los maestros en el aula pero, más importante aún, hace posible realizar un trabajo análogo con otros temas a partir de la orientación que brinda desde el punto de vista psicológico e histórico.

En conclusión, tanto Egan como Zelmanovich confluyen en el rescate de la fantasía y la afectividad para desarrollar lo cognitivo. La generalidad del primer planteo, que intenta abarcar con la fórmula del cuento el conjunto del curriculum contrasta con el segundo enfoque, menos ambicioso pero más preciso y matizado. Los riesgos de una aplicación esquemática de estas teorías son muchos, como ocurre con todo dogmatismo. Sin embargo, estas herramientas bien usadas pueden contribuir para abrirnos nuevos caminos. Como decía José Luis Romero, «La historia es comprensión, y su enseñanza debe proporcionar elementos para alcanzarla. Con eso se modera el riesgo inevitable del maniqueísmo».

Gonzalo de Amézola
(UNLP)

Alberto Ciria

Más allá de la pantalla. Cine argentino, historia y política.
Ediciones De La Flor, 1985

Más allá de la pantalla está organizado a la manera en que se diagramaban las funciones en una sala de cine: Variedades, Primera sección, Intervalo, Segunda sección, y Trasnóche. Dentro de esta estructura se encuentran revistados casi cien años de cine nacional. A través de los distintos capítulos, Ciria revista y comenta la producción del sello Aries, las filmografías de Leopoldo Torre Nilsson, María Luisa Bemberg, Fernando Solanas, Luis Puenzo y Marcelo Romero, además de dedicar un capítulo a las relaciones entre estética y mercado.

Con el comentario de los guiones de las obras de los directores señalados, Ciria intentará ofrecer una perspectiva de análisis del cine que no se reduzca a cuestiones estéticas y/o ideológicas, sino que permita hallar en él a la vez una fuente histórica y un agente de la historia. Una fuente, en tanto puede informar de los aspectos superficiales de una época y las pautas ideológicas, actitudes sociales, valores y creencias. Un agente de la historia, por cuanto puede contribuir a conformar juicios sociales: quiénes son los buenos y quiénes son los malos de determinado entramado social.

Es a partir de esta idea del cine que el autor maneja que se definen los objetivos y características de la metodologías de este trabajo (...) el propósito del análisis no privilegia una dicotomía artística ni económica, sino que los filmes se comentan desde la perspectiva común de brindar

aportes variados para una mejor comprensión de la Argentina. El reflejo o la refracción de la realidad (y de la historia) y el film como lente de examen de dicha realidad (...) (45)

Ciria coincide —y retoma— en este último aspecto con el cineasta Jean Luc Godard, cuando afirma que el cine no es reflejo de la realidad, sino más bien la realidad de un reflejo.

La dicomía anterior —cine como fuente o como agente— es tomada por Ciria de los trabajos de Marc Ferro, quien propone utilizar al cine como objeto de análisis: un tema prometedor de investigación está dado por las relaciones entre la política y la historia, por una parte, y por la otra, el cine argentino.(46)

Ferro propone estudiar las recepciones acordadas a películas específicas y sus condiciones de producción para vincularlas con la historia y la ideología. Este aspecto de la propuesta de Ferro, resulta a ojos de Ciria, sumamente apropiado para los casos de películas alegóricas o metafóricas realizadas bajo regímenes represivos, que son especialmente tratados en *Más allá de la pantalla* en filmes como *La Patagonia Rebelde*, *El arreglo*, etc.

Las posibilidades que Ferro ve en el estudio del cine, lo llevan a afirmar —y Ciria comparte este dictum— que no sólo es posible una lectura histórica de un film, sino también, una lectura cinematográfica de la historia. Su idea es que el cine puede,

incluso, recuperar lo que la historia ha dejado de lado (...) mediante el análisis de los textos filmicos y contextos variados, será posible ver cómo los científicos sociales se benefician con la incorporación de filmes como fuentes, o con el análisis crítico de películas que presentan una visión sobre la sociedad o la historia. (47)

Con estos elementos, Ciria emprende el análisis de las distintas películas de las que se ocupa el texto. Las mismas están ordenadas en torno a dos ejes: a) aquéllas que pertenecen al sello Aries entre 1956 y 1991. La elección de este sello obedece, en primera instancia, a su continuidad, en segundo lugar a la diversidad de sus actividades económico-financieras, que fueron variando en relación directa a las distintas coyunturas económico-sociales del país, y, en tercer lugar, porque (...) sobrevivió en el duro medio económico haciendo una distinción entre películas de entretenimiento y de expresión financiando las segundas con los dividendos de las primeras. De esta forma, el sello de Ayala y Olivera, se presta perfectamente al tipo de análisis propuesto por Ciria; y b) las pertenecientes a los directores ya mencionados.

Los comentarios sobre los filmes y los directores en cuestión, tienen como propósito ilustrar la tesis principal de Ciria sobre la posibilidad de tomar el cine como objeto de estudio de las ciencias sociales. Así, todos sus comentarios en torno a los argumentos, prolijamente sumariados, apuntan a corroborar que o bien el cine puede utilizarse como fuente histórica o que — como se dijese — puede operar como agente de la historia.

Así, en la Primera sección, dedicada al sello Aries, los comentarios del autor dan cuenta de lo anterior: respecto de *Hotel Alojamiento*, film realizado por Ayala, Ciria apunta (...) mi propósito acá es señalar algunos aspectos temáticos en *Hotel* que posean un interés no meramente circunstancial y comenta entonces, cómo esta realización refleja (...) a veces superficialmente, muchos ejemplos de hipocresía en la sociedad, costumbres y estereotipos sexuales y eróticos, incluyendo el machismo y la visión masculina de la mujer como simple objeto de gratificación sexual, que por lo común se relacionan con el comportamiento y expectativas de individuos pertenecientes a la clase media baja. (59). También, puede observarse a través de distintos sketches, la referencia al nuevo reglamento de la Municipalidad de Buenos Aires, realizado bajo el gobierno de Illia, respecto de los albergues transitorios.

En El género, el tango y la mujer en algunos filmes de M. Romero, Ciria sostiene que el desperejo trabajo del director merece ser tenido en cuenta por las ciencias sociales y la historia para (...) aprehender rasgos importantes de un populismo genérico y avant la lettre al de Juan Perón y el peronismo, con valores e ideas sobre la sociedad argentina y sus instituciones, las relaciones entre hombres y mujeres (...) y otros temas.

También se remarca la anticipación temática de los filmes de Romero. Precisamente, las nociones sobre actividades propias e impropias de las mujeres, iba a transformarse, en pocos años, en componente importante de debates sobre el carácter y la condición femeninos que conmo-

vieron a la Argentina (284) centrados en la figura de Evita, a raíz de su originaria profesión de actriz.

En el Intervalo, el centro del análisis es la obra de Leopoldo Torre Nilsson y María Luisa Bemberg. El procedimiento del autor en todos los casos es el mismo: señalar, a través de la descripción de los distintos argumentos de todas —o casi todas— las realizaciones de los anteriores directores, los aspectos que de éstas se relacionan o podrían relacionarse con el contexto sociopolítico de los filmes, o con los tópicos que reflejan el tratamiento contemporáneo de ciertos temas. Así, por ejemplo, en las películas de Torre Nilsson se remarca su concepción ahistórica de la historia: (...) Torre Nilsson cree que las vivencias de un sector urbano de porteños en una determinada época conforman una suerte de *ser argentino* que se extiende de 1929-31 a 1973 con características muy similares.

Esta visión ahistórica, o de la historia actual como calco del pasado, se refleja en otras declaraciones del director (...) (139)

En la Segunda sección, Ciria hace un paneo sobre las relaciones entre el cine argentino, la industria y la estética entre los años 1983-89. En primer lugar, comenta las incidencias, que en las distintas industrias cinematográficas nacionales, ha tenido la ampliación de los mercados, su mundialización. En particular señala la homogeneización y trivialización de los contenidos y las formas de los filmes. Estados Unidos habría penetrado con su industria las distintas industrias nacionales, y habría impuesto sus parámetros técnicos y temáticos, incluso en aquellas industrias cinema-

tográficas con tradición, como la francesa y la inglesa, que ya no pueden competir con los productos de Hollywood. Para apoyar esta tesis, Ciria se vale de varias tablas estadísticas en las que se señala, por ejemplo, la cantidad de películas que EEUU ha ingresado en distintos países en diferentes años, la merma en las producciones cinematográficas de varios países y la correlativa entrada en ellos de producciones standard de EE.UU.; cita, además, testimonios de varios directores —europeos, en general— que coinciden en reclamar —frente a la angustiante situación— alguna suerte de protección de las industrias cinematográficas de sus respectivos países.

En lo que hace a la industria cinematográfica argentina, específicamente, Ciria describe la situación siguiendo dos carriles: uno económico y otro, más bien político. Respecto del carril económico, el autor no duda en describir la coyuntura del cine nacional como crítica. La disminución de la cantidad de salas de exhibición, sumada a la notoria reducción de público y de producciones, resulta concluyente. Se señala, además, la problemática con la que se enfrentan los cineastas, en particular los que recién empiezan —aunque no son los únicos— a la hora de encarar una producción propia.

En lo que hace al carril político, Ciria hace hincapié en el proceso de reapertura que se dio desde el Instituto Nacional del Cine, con el retorno de la democracia al país. Resalta la gestión de Antín frente al INC y describe someramente los pasos dados en este proceso y las actuales disposiciones que suplen la antigua censura.

Para concluir, señalaremos que si bien el libro de Ciria, puede resultar útil a la hora de consultar qué película resulta ilustrativa para tal o cual tema, qué directores trataron determinadas temáticas o cómo se fue acomodando la industria nacional de cine a los avatares económicos del país, el tratamiento que reciben los argumentos de los filmes no resulta significativo a la luz de la tesis central del trabajo: no resulta suficiente señalar los elementos que remiten al contexto histórico-social de una película, para afirmar que ésta puede constituirse en fuente histórica. Tampoco parece alcanzar con el hecho de indicar alguna

suerte de anticipo de un film de realidades sociales futuras, para aseverar que el cine puede operar como agente de la historia. Si se considera que una película puede contribuir a conformar los juicios morales que una sociedad sostenga respecto de cualquier tema, entonces en el trabajo de Ciria aparece como una ausencia la explicación de este fenómeno. Si, se concede al autor lo anterior, aún resulta insuficiente para sostener que el cine funciona como agente de la historia, señalar algún caso en que determinado director ex profeso utilizara su film para fortalecer tal o cual juicio, o relación entre fenómenos.

Verónica Betthencourt
(UNLP)

Jose Enrique Monterde.
Cine, Historia y Enseñanza
Barcelona, Laia, 1986

La cultura audiovisual al exigir el desarrollo de nuevas competencias en los alumnos supone un desafío para la escuela. Cómo hacer de los medios audiovisuales una herramienta para el trabajo reflexivo y no un mecanismo de entretenimiento o de «pedagogía light», como dice G. Obiols? Dar respuesta a este interrogante no es tarea fácil, y se complica aún más si la disciplina en cuestión es la Historia. En una sociedad que prioriza el presente como «bisagra» al tiempo futuro, olvidando al presente como «bisagra» hacia el pasado para construir una

cultura que tenga que ver con la memoria y con la Historia (Beatriz Sarlo. *Propuesta Educativa*, Diciembre 1994), cómo recuperar el valor explicativo del pasado?

Es a estas preguntas que intenta responder Jose E. Monterde en **Cine, Historia y Enseñanza**. La propuesta apunta a que los docentes cuenten con una referencia a partir de la cual poder establecer su propia reflexión sobre las posibilidades que ofrecen los medios audiovisuales y, especialmente, sobre el sentido del empleo del Cine en la didáctica de la Historia.

El principal destinatario es el historiador en su doble faceta, docente e investigadora, pues en ambas puede verse afectado por el hecho de que los films sean una vía idónea tanto para el conocimiento de la historia reciente como para la producción de un discurso sobre el pasado, «no en la vía tradicional del texto escrito sino por la sugerencia fascinadora de las imágenes en movimiento».

Se trata de «poder integrar buena parte de lo ya dicho en el ámbito de las relaciones entre Cine e Historia de una forma fluida y en todo caso buscar la mayor originalidad en la estructura de presentación de las diferentes partes del tema, con la perspectiva también de que esa misma estructura se constituya en orientación sobre las formas de aproximarse al análisis del Cine desde la Historia.» (pág. 6)

El libro se compone de un corpus teórico y una serie de apéndices de orientación práctica, que pretenden sentar las bases para una referencia común desde la que cada cual pueda seguir su propia vía investigadora, y no una colección de recetas para el buen uso del cine en la enseñanza de la Historia.

En primer término se define al Cine como un medio de comunicación de masas, un hecho de lenguaje, un sistema industrial y un lugar de concentración interdisciplinaria.

En ese contexto el autor afirma: «...ante todo consideramos al film como lugar del discurso y en este sentido no tiene por qué quedar en posición de desmerecimiento en relación con una Historia que también es ante todo discurso, que a veces también es arte literario y en ocasiones

aspira (sólo aspira) a ser ciencia.» Afirmación que lo coloca en la perspectiva historiográfica que ubica a la narración como el objeto de estudio de la Historia.

En el debate producido entre los historiadores de los campos en cuestión, el estructural, que privilegia la explicación, y el narrativo, que reivindica la Historia como narración en una vuelta a lo particular, Peter Burke propone ir más allá de las dos posiciones opuestas hasta alcanzar una síntesis. En esa búsqueda aproxima la Historia al Cine: «Las escenas retrospectivas, los montajes paralelos y la alternancia de escena y relato son técnicas cinematográficas (o, en realidad, literarias) que pueden emplearse de manera superficial más para deslumbrar que para iluminar, pero también podrían ayudar a los historiadores en su difícil tarea de revelar las relaciones entre acontecimientos y estructuras y presentar puntos de vista múltiples.» (Burke P. (comp.). 1993. *Formas de Hacer Historia*. Madrid, Alianza. Pág. 305).

Si bien la afirmación sobre el carácter discursivo y no científico de la Historia es sumamente discutible, se abren numerosas vías para la reflexión de los docentes sobre el uso del Cine en la didáctica de la Historia.

El film, convertido en testimonio para quien sepa interrogarlo, adquiere el carácter de revelador de una visión del mundo. Para analizar cómo funciona el reflejo socio-histórico se proponen como ejes los definidos por Sorlin en **Sociología del Cine**: 1) las relaciones manifiestas, inscriptas en el universo ficticio del film; 2) las relaciones implícitas con el fuera de campo (espacio virtual) sugeridas explícitamente

o dejadas a la apreciación del público y 3) las relaciones organizadas por el film entre el público y la pantalla.

El cine histórico es «aquél donde la Historia se hace problema, donde ella es el tema mismo del film y no el fondo de una intriga transponible a cualquier otro concepto». (Frederick Vitoux, pág.69).

La ideología, el imaginario colectivo, los autores, las censuras, los públicos y la crítica son los elementos considerados claves para el análisis del film como discurso histórico. Desentrañar ese discurso implica el planteo de una serie de interrogantes: «qué hechos se seleccionan? Cómo se desarrollan en el film? Qué conexiones entre ellos se muestran?», a partir de los cuales aparece la interpretación. Además de su discurso explícito presenta otro implícito, subordinado a la contemporaneidad de la producción, como testimonio de la sociedad que lo produce y consume, reforzándose así el carácter actual de cualquier reflexión histórica y trazando, al mismo tiempo, una vía de comprensión de la función y uso ideológico-propagandístico de la representación histórica en un momento dado, como reafirmación de esas funciones o como denuncia y, paralelamente a la capacidad actualizadora del pasado, permite la crítica del presente.

Los signos filmico-históricos (situación temporal y geográfica, comprensión de la trama, vinculación con el discurso histórico extracinematográfico, etc.) deberán ser claramente identificables por parte del espectador, sujeto predilecto de todo análisis filmico.

Al abordar el Cine y el trabajo histórico dos cuestiones son importantes: la

confrontación entre el Cine y la memoria y entre ambos y la Historia, y el papel del cine en el conocimiento de la Historia.

La primera cuestión discurre por cuatro vías: 1) como simple registro testimonial; 2) como confrontación más o menos productiva; 3) como lugar de creación de memoria y 4) como reflexión filmica sobre sus mecanismos de funcionamiento. Teniendo siempre en cuenta que la memoria no es homogénea sino que presenta diversos estratos, la personal, la familiar, la histórica, que en buena parte coincidirá con la colectiva, y la mítica. Y a partir del auge que en los últimos años ha tomado la historia oral el cine ocupa un lugar preferente como registro de esa memoria oral.

La segunda cuestión dependerá no sólo de aquello que dice el film por si mismo, sino de las preguntas pertinentes del historiador.

El capítulo 5 ofrece una tipología subdividida en dos apartados 1) cine no ficcional (o documental) y 2) cine ficcional (o argumental). Estableciéndose, también, las relaciones entre cine histórico y géneros cinematográficos con la intención de contribuir al debate sobre su adscripción genérica. Tipología que queda sólo en clasificación.

El capítulo 6, referido a la aplicación didáctica, enfatiza sobre la necesaria complementación de la enseñanza de la Historia como investigación con la producción de algún discurso histórico por parte del alumno, actividad que no puede ignorar las posibilidades de los medios audiovisuales como lugar de enunciación del discurso histórico. Todo lo cual requiere del profesor la posesión de una serie de conoci-

mientos sobre las características propias de cada medio en función de su aplicación en el aula, las virtudes en relación con la enseñanza de la Historia y las formas de trabajo con esos materiales y, especialmente, la confrontación con la práctica tradicional y la necesidad de la interdisciplinariedad. No se trata tanto de usar materiales didácticos, sino de «usar didácticamente los materiales», buscando la conexión con otras áreas.

El alumnado telespectador y video adicto hace necesario «ampliar la clase a esa aula sin muros» que constituyen la televisión y los otros canales de difusión audiovisual, para capacitarlos en el análisis de una diversidad de discursos ajenos. «Parece obvio que los canales audiovisuales están siendo —y aún van a serlo más en un futuro inmediato— el lugar privilegiado para la recepción de esos discursos; por tanto parece una obligación inexcusable del docente formar a sus alumnos en la vía de la comprensión de lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo hacen los films y otros productos audiovisuales que mantienen una textura todavía muy próxima a la filmica.» (pág. 197)

Frente a todas estas ventajas aparece un problema: qué materiales utilizar? Problema para el cual se establecen dos criterios de selección: 1) la eficacia didáctica y 2) la pertinencia en relación al tipo y nivel del alumnado.

A lo largo del libro se sugieren líneas de análisis para una serie de films históricos, y en el apéndice se describe una

experiencia efectuada en Cataluña en el año 1975, denominada «Drac Magic», que involucraba no sólo a los alumnos de EGB y COU, sino también al profesorado, especificando las distintas actividades realizadas, las que implicaron la proyección de los films en forma abierta en sesiones cinematográficas, un coloquio posterior a la proyección, un apéndice documental preparado por un equipo de profesores, cursillos de formación del profesorado y el análisis concreto de cada film, adjuntándose como ejemplo algunas de las fichas utilizadas. También se incluye bibliografía en castellano y otros idiomas sobre el binomio Cine/Historia y una antología filmográfica.

Frente al auge indiscutible de la cultura audiovisual y aún habiendo transcurrido diez años desde su publicación, **Cine, Historia y enseñanza** posibilita alternativas para pensar el problema central, expuesto por Beatriz Sarlo, en Política cultural e institución escolar, «resolver cómo las instituciones —y los actores correspondientes— que tienen que ver con las ideas, que tienen que ver con paradigmas discursivos y argumentativos, que tienen que ver con retóricas complejas, negocian unas nuevas relaciones formales con los medios». (*Propuesta Educativa*. Diciembre de 1994).

Desde esa perspectiva, la utilización del cine en la enseñanza de la Historia aproximará a los alumnos al pasado de una manera diferente, abriendo espacios de reflexión sobre la Historia construida.

Prof. María C. Garriga
(UNLP)

Mario Carretero y colaboradores.
Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia.
Bs.As., Aique, 1995.

La obra que comentamos tiene como finalidad abordar algunos problemas relativos a la enseñanza y comprensión de la Historia y las Ciencias Sociales. Su principal mérito radica en la intención del autor de pretender realizar un diálogo «a tres bandas», entre:

El conocimiento de las Ciencias Sociales, en general, y el histórico, en particular.

El psicológico, relacionado con las características del desarrollo intelectual del alumno, tanto en su sentido evolutivo como cognitivo.

El de las Didácticas específicas de estas disciplinas. Ello permitiría —en la propuesta de Carretero— dar cuenta de las múltiples y complejas relaciones entre «el qué», «el cómo» y «a quién enseñar» otorgando a la enseñanza de estas asignaturas una importancia crucial en el desarrollo cognitivo de los alumnos y en la tarea de ir formando ciudadanos responsables, críticos y dueños de su propio destino.

El libro se halla dividido en seis capítulos de los cuales los dos primeros intentan procurar una síntesis abarcativa de la problemática en cuestión subrayando aquellos temas relevantes y sus implicancias didácticas. Los otros cuatro constituyen informes de trabajos empíricos sobre la comprensión de la causalidad histórica, la comprensión de la historia como relato y los procesos de razonamiento y solución de problemas con contenido histórico.

¿Cómo se presenta el conocimiento social e histórico? Carretero recurre en esta instancia a un juego analógico, comparando aquellas características más generales de las Ciencias Sociales y de la Historia con las de las Ciencias Experimentales. De ello se derivan una serie de cuestiones relacionadas no sólo con los objetos determinados de cada ciencia sino con la especificidad del conocimiento escolar. Preguntas como ¿Qué enseña un Profesor de Historia cuando quiere que sus alumnos comprendan la noción de democracia en la Revolución Francesa? nos incitan a reflexionar no sólo sobre la distinción entre política, sociología e historia sino también sobre la dimensión temporal y valorativa de dicha categoría y sus posibilidades de constituirse en una herramienta conceptual apta para la comprensión de los fenómenos sociales.

¿Cómo se legitima dicho conocimiento? ¿Escuchando al Profesor o leyendo el libro y luego repetir lo dicho por la «autoridad» o reproduciendo lo escrito en los manuales? El desarrollo y las características del conocimiento social parecen indicar —y al menos es esta la idea que subyace en la obra— todo lo contrario. Es necesaria la confrontación y la interpretación de diferentes fuentes de información y corrientes diversas de pensamientos. Y para ello no sólo es necesario el desarrollo de habilidades cognitivas específicas sino la explicitación de valores e influencias ideológicas y

políticas presentes en todos los contenidos históricos y sociales.

En esta perspectiva, ¿cómo se rescata al alumno? El alto grado de abstracción de los conceptos y categorías históricas —capitalismo, monarquía, feudalismo, su carácter histórico, así como la polisemia de estos términos y el relativismo propio del conocimiento histórico no desaniman el proyecto o la pretensión de movilizar creencias vigentes, rivalizar, confrontar y complementar los conocimientos previos con los nuevos. Si bien las investigaciones en curso y realizadas no le permiten al autor llegar, en este punto, a consideraciones o conclusiones generales, las mismas señalan los efectos positivos de la instrucción en tal sentido. La comparación de los saberes entre experto y novatos demostrarían el predominio de explicaciones «personalista» entre los últimos y de tipo «estructural» entre los primeros. «Es decir —a juicio del autor— estos sujetos, dentro de sus explicaciones históricas, consideran principalmente la existencia de una serie de factores políticos, sociales, económicos y científico-técnicos como elementos explicativos de la realidad histórico-social. Las acciones de los hombres las sitúan en función del establecimiento previo de un conjunto de condiciones sociales constituyentes de una situación histórica particular».

¿Cuál es el alcance de las intenciones didácticas? ¿Transmitir conocimientos —enseñanza **tradicional repetitiva**— o enseñarlos en articulación con las estrategias cognitivas para operar sobre ellos —habilidades metacognitivas, creativas, analíticas?. Las implicancias pedagógicas que se desprenden a lo largo de la obra

indicarían seguir este último camino. Así, se recomienda al docente disparar un dispositivo de recursos y estrategias que apunten a:

Proporcionar a los alumnos los medios para reflexionar sobre la información histórica y social, facilitar la comprensión de visiones alternativas, diferentes a las que ofrecen las propuestas editoriales y su propio contexto socio-cultural.

La introducción progresiva de conceptos sumamente complejos y abstractos y que tengan en consideración el conocimiento previo de los alumnos y el grado de complejidad de la nueva información.

Utilizar la narración como un camino adecuado para introducir, sobre todo en los primeros cursos, algunos conceptos históricos. Investigaciones recientes indican que las narraciones —historias basadas en personajes— parecen favorecer tanto el procesamiento y comprensión de la información del texto, como la formación de relaciones y teorías causales, además de lograr una mayor motivación del alumno y de contribuir a destacar la importancia del contexto y del desarrollo de actitudes críticas.

Privilegiar el uso del «razonamiento informal» en la solución de problemas con contenido histórico. Estos últimos deberán ser abiertos, tener un carácter inductivo, prescindir de un lenguaje formal o simbólico y exigir la coordinación de perspectivas diferentes.

Para un Profesor de Historia, perspectiva desde la cual hacemos comentarios a la obra de Carretero, los criterios didácticos expuestos allí —si bien los compartimos— no son una novedad en nuestro medio (Camilloni, A. y Levinas, M., 1989;

Finocchio, Silvia, 1993; Aisenberg, B. y Alderoqui, A., 1994). Tampoco hay avances significativos en cuanto a los problemas disciplinares, en este caso, al estado actual de los debates respecto a la construcción y reconstrucción del conocimiento histórico. Los aportes más importantes están referidos a los estudios cognitivos y a su relación con la comprensión de conceptos históricos y/o sociales. Los informes sobre estudios empíricos acerca de la causalidad histórica orientan, por otra parte, al docente brin-

dándole modelos de intervención que pueden ser considerados útiles a la hora de evaluar los saberes que aprenden sus alumnos. En este sentido, la colaboración que presta la psicología a la problemática de la metodología y estrategias específicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales no sólo la consideramos beneficiosa, sino que dibuja —en este caso— líneas de trabajo en común que, seguramente, podrán dar nuevas respuestas a viejos interrogantes.

Prof. Carlos Alberto Dicroce

Sitton, Thad; Mehaffy, George, y Davis, O.L. Jr. (1989)
Historia Oral. Una Guía Para Profesores (y Otras Personas).
Editado en inglés por la Universidad de Texas, U.S.A.;
1993 y en Español por el F.C.E., México.

La Gran Diversificación de los Estudios Históricos y La Renovación temática en esta disciplina, a partir de los años 60, ha llevado a la consiguiente utilización de nuevas fuentes; entre ellas los testimonios orales; de allí toma impulso la Historia Oral, vinculada a Historia Social, y de las minorías en general que no han tenido espacio ni voz en la cultura Hegemónica.

De hecho, la historia oral no es nada nuevo; es tan antigua como el habla humana, ya que como proceso narrativo se originó con la misma historia; y sin embargo, es a la vez un avance innovador en el proceso de la investigación y de la escritura de la misma.

La creciente popularidad de la historia oral se debe a que acerca la historia académica a los métodos e intereses temáticos de otras ciencias sociales que realizan investigaciones de campo y a que su metodología crea nuevas formas de historia popular de gran interés para el público en general. Su renacimiento está relacionado con el esfuerzo académico reciente de incorporar al conocimiento histórico y social, las experiencias de grandes sectores de la población, repercutiendo como una llamada democrática, pluralista que se dirigió hacia el pueblo.

Esta perspectiva historiográfica nació en los Estados Unidos, cuando un grupo de

universitarios recurrió a la fuente oral por medio de entrevistas a quienes protagonizaron algún acontecimiento y su práctica precedió a la investigación teórica y metodológica en el campo de la didáctica de las ciencias sociales; cobrando auge en los años 70 entre docentes, alumnos y público en general.

Esta práctica, se popularizó en la actualidad dentro del ámbito escolar estadounidense, debido a la flexibilidad en su aplicación; y en que consiste una investigación de campo, como estrategia de aprendizaje útil para salvar la distancia entre lo académico y la realidad inmediata; que relaciona el mundo áulico y el libro de texto, con el mundo social directo y diario de la comunidad en que vive el alumno; y de uso potencial también para otras disciplinas que basen su programa de estudios en el medio local.

Así la historia oral ha iniciado la búsqueda de nuevas variedades de historia social y vinculaciones con otras ciencias sociales, como la antropología cultural y la sociología, que le han aportado métodos, conceptos, marcos explicativos y la posibilidad de un conocimiento más abarcativo y comprensivo de la realidad.

En la obra que nos ocupa: *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, Sitton, Thad; Mehaffy, George, y Davis, O.L. Jr., proponen volver a escribir la historia de los Estados Unidos a partir de las unidades básicas de organización social: la familia y la comunidad local, en un intento por democratizarla, recuperando las raíces y la memoria de cada generación.

Los autores dedican el libro a los esfuerzos de los profesores que se iniciaron

en proyectos de historia oral escolar, influyendo permanentemente en el resultado del aprendizaje. El propósito es difundir las experiencias de éstos con el fin que otros docentes incorporen las técnicas de la investigación de campo en su enseñanza regular, en la escuela.

El texto no pretende ser una guía detallada, sino solamente compilar proyectos de historia oral escolar, que son iniciativas autónomas innovadoras desde el punto de vista pedagógico, de profesores que la practicaron y la practican en aulas reales de los Estados Unidos, y que hasta ahora, sólo se han difundido mediante transmisión verbal y ejemplos. Esto ha sido adoptado como algo diferente, realmente nuevo y estimulante, y como un «antídoto» para la frecuente apatía de los alumnos hacia los libros de textos de historia.

El libro se compone de cinco capítulos y de un apéndice de instrumentos y lineamientos generales. El primero es una introducción en la que los autores argumentan en favor de la implementación de la historia oral en el aula, y una síntesis de los contenidos fundamentales del texto. Éstos consideran que el proyecto de historia oral permite en primer lugar, que los alumnos tengan un enfoque activo de la disciplina transformándolos en buscadores de conocimiento pues «...los alumnos son los propios historiadores al investigar su pasado más personal y reciente». (Pág. 24)

En segundo lugar, el proceso de trabajo de campo es central a esta práctica, que se realiza en parte fuera del aula; la escuela sale a operar en el mundo social directo de la comunidad en que vive el alumno. Es un método de investigación que

puede constituirse en un poderoso instrumento para llegar a conocer y explicar los orígenes históricos de la comunidad local, y por lo tanto proporciona un mayor conocimiento del presente. Es por tanto, «una aproximación activa al estudio del pasado que conduce naturalmente a la participación en el mundo real actual.» (Pág. 135)

Por ello, los autores le otorgan a las escuelas públicas un papel central, ya que ellas pueden realizar un tipo de investigación histórica profunda de los problemas comunales.

«Este énfasis local proporciona un útil correctivo a la visión grandiosa de la historia que presentan los libros de texto» (Pág.9), permitiendo despojar a la misma de su abstracción habitual, mediante la experiencia directa del alumno.

Señalan como principal argumento la efectiva realidad de los proyectos, ya que la investigación de campo es un proceso que produce resultados concretos de valor personal y social, una estrategia de aprendizaje que permite educar a través de la experiencia, además de un método efectivo para conservar el pasado; lo que explica su potencialidad para fomentar el entusiasmo y la motivación de los alumnos. En sus palabras «La historia oral escolar aprovecha una motivación personal para el estudio de la historia (...) les permite comprender sus propias vidas, relacionando sus experiencias vitales con la historia de la comunidad en que viven y con el mundo más amplio que la rodea» (Pág.24)

Los alumnos con la guía del profesor, que deberá ser más asesor que instructor, pueden aprender las técnicas de la entrevista en el trabajo de campo, y transformarlas

en narraciones históricas coherentes. No sólo realizan actividades académicas e interpersonales, sino que intervienen en un proceso real de construcción del conocimiento, al crear junto a sus informantes históricos, documentos de valor personal y académico permanente, así como útiles para la comunidad en la que están inmersos.

En el capítulo segundo, titulado Opciones de Proyectos, se presentan y detallan una amplia gama de ideas potenciales y reales que han tenido éxito en la historia oral escolar estadounidense. Recomiendan expresamente a los profesores utilizar este capítulo en particular, para generar sus propias ideas.

La tipología de opciones de proyectos presentados, se refieren a la exploración de ideas escolares adecuadas para los estudios históricos y sociales; y otras sugerencias generales, adaptables a varias materias como pueden ser: el Archivo y la revista de historia oral escolar. Es interesante también la propuesta de seleccionar entrevistas y editarlas en cintas grabadas, que se utilizarían en los medios de comunicación locales.

La elección del tema, así como los instrumentos reales para abordar el proyecto, son de gran importancia para ponerlo en práctica; por eso en el tercer capítulo se analizan algunos aspectos técnicos y legales del proceso de la entrevista. Sitton, Mehaffy y Davis Jr. examinan problemas prácticos: desde la elección de la cinta de grabación, (Hoy cassette), el uso de micrófonos y cámaras fotográficas, la elaboración de guías de preguntas, hasta los problemas de transcripción; es decir cómo

transformar una entrevista vaga en una narración coherente.

Este proceso resulta entonces, un aprendizaje de dichas habilidades, lo cual constituye la dimensión más importante del proyecto de historia oral escolar; sólo perfectible por medio de la experiencia real entre alumnos y profesores.

En el capítulo siguiente describen las cuatro etapas para un modelo de trabajo de campo: Investigación previa, primera entrevista, análisis y segunda entrevista; Siendo las dos últimas las más importantes por razones pedagógicas y académicas.

Pero no sólo la entrevista estructurada es una clase de estrategia de investigación de campo; dado que existen trabajos informales como la misma entrevista, la observación discreta y la observación participante. Los autores recomiendan seleccionar el método, de acuerdo a las necesidades del proyecto, pero consideran que los enfoques combinados en la investigación de campo son los mejores.

En cuanto a las posibilidades reales de investigación original en la historia oral escolar, ellas son enormes y ocupan una posición privilegiada porque puede convertirse en algo más ambicioso y producir resultados tangibles de valor educativo y social.

En el capítulo titulado Productos de la historia oral escolar, se seleccionan y presentan las posibilidades más prácticas y exitosas, sin agotarlas. Como resultado potencial de un proyecto avanzado, se propone crear un programa de estudios locales que permitiría el trabajo interdisciplinario, basado en las grabaciones y transcripciones de historia oral que se utilizarían en la clase

para superar la brecha entre la comunidad y la escuela. «El proyecto de plan de estudios basado en la comunidad funcionará mejor si es algo permanente, que continuamente actualice y, complemente el plan de estudios formal con materiales obtenidos de la estructura de la vida social de la comunidad, por medio del trabajo de campo de los alumnos». (Pág. 133)

Los numerosos proyectos detallados en el texto, demuestran el amplio rango de posibilidades y adaptaciones de la historia oral escolar, y sus múltiples aplicaciones para la interdisciplinariedad en el trabajo áulico y de campo; que pueden ir desde los últimos grados de la primaria hasta la universidad.

En las conclusiones, los autores recomiendan, para evitar fracasos, considerar la diferente naturaleza de las relaciones: profesor-alumno; proyecto-escuela; proyecto-comunidad; y proponen tratar asuntos prácticos, más que teóricos y metodológicos sobre la historia oral. Es en fin, un texto detallado sobre la planificación y puesta en práctica de proyectos destinados al profesor, con el fin de que sea este, quien los adapte apropiadamente a sus alumnos. Pero he aquí, el punto débil de este libro; su peligroso reduccionismo a la praxis crítica de las fuentes orales, cuando las mismas deben estar complementadas por otros recursos didácticos y apoyadas en un marco teórico global; dado que de este modo, podemos caer, y de hecho estos autores caen, en una descripción de tipo antropológica de hechos, costumbres y experiencias, descontextualizadas paradójicamente de la misma realidad social a la que quieren acceder.¹

Más allá de esta salvedad, que consideramos importante, el texto responde a los fines plasmados en el título, que se traslucen a lo largo de sus páginas, y constituye, como los autores dejan en claro, una guía práctica, sobre la historia oral escolar. (Y hay que tomarla como tal).

Es por consiguiente de lectura fácil, amena, recomendable para docentes y para

simples lectores que quieran conocer innovación pedagógica, necesaria en tiempos de profundos cambios del sistema educativo argentino, e incorporarla como estrategia de aprendizaje en sus aulas. Es una obra que teniendo en cuenta sus limitaciones teóricas y metodológicas, puede generar el potencial creativo del docente fuera y dentro del aula.

- (1) Para una mayor profundización referida a los peligros metodológicos de la Historia oral escolar, ver el artículo de Borrás Llop, José María: «Fuentes orales y enseñanza de la Historia. Aportaciones y Problemas». En *Revista de historia y fuente oral*, N° 2, Barcelona, 1.989; especialmente el punto sobre difusión de la Historia oral en la enseñanza, donde el autor realiza una crítica a la dramatización histórica como recurso didáctico de la New History.

Prof. Sandra Yordaz
(UNLP)

Comentario sobre el Simposio
«Problemáticas de la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
en los niveles Medio y Superior. El perfeccionamiento docente»
en las V Jornadas Interescuelas y Departamentos de
Historia de Universidades Argentinas y I Rioplatenses.
Montevideo, Setiembre 1995.*

Las Jornadas Interescuelas, que surgieron en 1987 para favorecer la canalización de la producción disciplinar, contaron a partir de 1991 con este Simposio: nuevo ámbito tendiente a reflexionar acerca de las condiciones de producción y transmisión

de los conocimientos históricos. Quienes enseñan Historia suelen detectar problemas que no encuentran respuesta en la producción del conocimiento especializado en los diferentes campos. Así, por tercera vez consecutiva se mantuvo la finalidad de abrir un

* Coordinadoras:

Prof. Nélica Eiros, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bs. As.

Prof. Teresa Suarez, Facultad de Formac. Docente en Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

espacio que permitiera la discusión de los trabajos generados en la actividad docente en los niveles Medio y Superior. Se rescata de este modo la necesidad de valorizar otro campo: el específico de la investigación educativa en nuestra disciplina.

Las transformaciones operadas en el sistema educativo en nuestro país en el año 1995 agregaron, a los anteriores objetivos, una nueva e imperiosa necesidad de debate. La actualización de contenidos, la renovación metodológica que incorpore datos de investigación, las estrategias didácticas, el perfeccionamiento de los graduados que ya están en el sistema, y la articulación Docencia-Investigación se plantearon como nuevos fundamentos del Simposio.

La convocatoria, tanto de ponentes como de asistentes, tuvo mayor recepción entre los profesores de Historia que además de desempeñarse en el nivel superior —terciario o universitario— lo hacen (o hicieron) en la enseñanza media, razón por la cual las problemáticas expuestas tuvieron que ver con la articulación de ambos niveles, un crítico análisis de los materiales didácticos más utilizados: textos y video-films, la planificación curricular, y la conceptualización¹.

El debate posterior a las presentaciones de ponencias y, en gran parte generadas por el comentarista de las mismas, Prof.

Jorge Saab, remitió, a su vez, a otras preocupaciones: los diseños interdisciplinarios en las Ciencias Sociales y la competencia de los docentes formados en las carreras existentes para el desempeño en el 3er. nivel de la Enseñanza General Básica y en el nivel Polimodal. Respecto del nivel universitario, los problemas más profundos se localizaron en la necesidad de atender a los procesos globales en los cursos iniciales, dada la formación adquirida en Historia en el Nivel Medio (caracterizado por una gran fragmentación de contenidos), y al tratamiento conceptual en forma secuenciada y continua².

El tema del perfeccionamiento docente es el área que parece ofrecer las mayores dudas y desorientaciones. No hubo propuestas en este sentido y el Simposio sólo canalizó algunas opiniones.

Este espacio en las Interescuelas, a la vez que permite reunir lo que se investiga y evaluar cuánto se hace, también opera como estímulo para la investigación de las propias prácticas de quienes enseñan Historia: la observación con método y la reflexión sobre la actividad del aula van sustituyendo a la evaluaciones intuitivas. El proceso que está en construcción en esta área de trabajo y las líneas de producción están en parte representadas en esta publicación.

Teresa Suarez
(UNL, Santa Fe)

- (1) «Los conceptos específicos de la Historia y su trasposición al aprendizaje en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria». Gabriel Huarte, IEHS, UNC. Tandil.
«El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de Cultura Ciudadana (1925-1955)». Gonzalo de Amézola, UNLP, La Plata.
«Los estudiantes y los textos históricos: una relación conflictiva». Nélide Eiros, UBA.

- «Palabras e imágenes en la enseñanza de la Historia: cine y literatura como fuentes históricas y materiales didácticos». Isabel Alonso Dávila. Colegio Parque de España, Rosario.
- «Incorporación del video-film el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en las Escuelas Medias». Lidia Acuña, Lucía Aiello, Clelia González. Facultad de Formación Docente en Ciencias, UNL, Santa Fe.
- (2) «Problemas de la enseñanza de la Historia en la articulación Educación Media-Educación Superior». Raquel García Bouzas, Universidad de la República de Montevideo.
- «El aprendizaje de significados en el aula universitaria. Aportes de una experiencia». Teresa Suárez, Facultad de Formación Docente en Ciencias, UNL, Santa Fe.