

Se formó la Red de Investigadores en Enseñanza de la Historia
III Congreso Iberoamericano de
Historia de la Educación Latinoamericana
Caracas (Venezuela)
Junio de 1996

Entre el 9 y el 14 de junio fue Caracas el punto de encuentro para la reflexión en un campo —la historia de la educación latinoamericana— que se está consolidando en el debate.

Entre las diversas temáticas que daban cuenta del estado de las investigaciones en torno al tema convocante, se reunieron, entre otros, los simposios sobre movimientos sociales y educación popular en América Latina, historia de las políticas educativas, del pensamiento pedagógico, de los modelos educativos, de los saberes pedagógicos, de la educación de la mujer. En lo que nos compete a la investigación acerca de la enseñanza de la historia, el simposio acerca de Concepciones y Prácticas en la enseñanza de la Historia de la Educación Latinoamericana.

Resultó interesante la propuesta planteada por el Prof. Jorge Saab (UBA y UNLPam.) en su ponencia “Hacia una enseñanza de pasados abiertos”, en cuanto a analizar las razones por las cuales el conocimiento histórico se presenta a los estudiantes como la transmisión directa, y no mediada, de los procesos y acontecimientos pasados, reforzando la idea de un pasado único. El origen estaría situado, manifiesta el Prof. Saab, en la “confusión o elusión de la distinción elemental entre realidades pasadas y pasado reconstruido”. La propuesta superadora tendría en cuenta tres estrategias posibles: la utilización de narraciones históricas, la recurrencia a la escritura y la apelación a argumentaciones contrafácticas. Se trataría de mostrar que

el tratamiento del pasado responde a las exigencias del presente, y que éste es un punto de inflexión para construir el futuro.

Otro de los trabajos presentados, correspondió a la Prof. Graciela Guzmán Batalla, de la UNAM de México: “Elementos estructurantes de un programa de estudios de Historia de la Educación Latinoamericana”. Se propone reflexionar en el trabajo docente, preguntándose acerca de los criterios pedagógicos y disciplinares que guían el proceso de aprendizaje de las asignaturas de historia de la educación, seleccionando dos ámbitos centrales de discusión: el contenido y la metodología, haciendo referencia a la utilidad social de la disciplina en la formación de especialistas en el campo, a la legitimidad de la misma, a la pedagogía del conocimiento que da fundamento a la estrategia de aprendizaje, a la importancia del proceso de selección y organización y, por último, a hacer explícita la concepción de aprendizaje de la que se parte.

Resultó atrayente la ponencia de la Prof. Ana Lice Brancher, de la Universidad de Santa Catarina, Brasil, en cuanto a discutir, historizando y cuestionando, las categorías de Tercer Mundo, y las implicancias políticas e ideológicas resultantes del creciente uso de los recursos de multimedia en los procesos educativos, en el marco de las políticas neo-liberales. Para la Profesora no se pueden presentar fórmulas mágicas, sino discutir también los problemas raciales, culturales, condiciones desiguales, motivadas por una injusta distribución

de la renta en estos países.

También presentaron sus investigaciones los Prof. Enrique Barbozzi, de Argentina, ("Las Lógicas de la Práctica Docente. De la Reproducción Alienante a la Comprensión Transformadora") y Carmen Bermúdez, de Venezuela ("Fuentes para la enseñanza de la Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela"). Queda como saldo

positivo la formación de una red de Investigadores sobre la Enseñanza de la Historia, que intentará como primer paso poner en contacto a los docentes de Latinoamérica para el intercambio de experiencias y de material bibliográfico.

Laura A. Sánchez*

Jornadas *Los que enseñamos Historia*

Se realizaron en la Universidad de Morón durante los días 29, 30, y 31 de agosto último, las primeras Jornadas *Los que enseñamos Historia*.

La idea comenzó a gestarse desde finales de 1995, cuando un grupo de profesores de dicha Institución, coordinados por el titular de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza, Profesor Jorge Mitre Saab, acompañados en la iniciativa por la Directora de la carrera de Historia, Profesora Leonor Schraderman, pensaron en la importancia que podría alcanzar un evento de tal naturaleza, ya sea para los docentes, alumnos en general, como para la Universidad. A tal efecto se constituyó la Comisión Organizadora integrada por los profesores mencionados anteriormente, junto a las profesoras Patricia Porzio, Andrea Fernández, Cecilia Mantiñan, Cecilia Money, Cristina Mari, Lidia Giuffra y la Lic. M. Juana Rivera.

Tomando como punto de inflexión la coyuntura educativa en la cual está inmersa nuestra Nación y teniendo en cuenta lo planteado por la Ley Federal de Educación en lo relativo a los cambios tendientes al mejoramiento y optimización de la misma, se comenzó con la ardua tarea correspondiente a la organización de dichas jornadas.

El temario planteado intentó cubrir un amplio espectro que abarcara la casi totalidad de la problemática de la ciencia histórica. Dicho temario planteó las siguientes cuestiones:

- Problemas Historiográficos. Actualización de los contenidos de las disciplinas.
- Paneles integrados por especialistas en las áreas: Prehistoria, Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea, Historia Americana y Argentina.

* Universidad Nacional de La Pampa. Julio de 1996.

- Mesa dedicada a Teoría del Conocimiento Histórico y los debates historiográficos actuales.
- Problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje de la Historia.
- Los últimos aportes de las teorías del aprendizaje.
- Adquisición de las nociones espacio-temporales.
- ¿Es posible una teoría del aprendizaje de la historia?
- Análisis de los nuevos diseños curriculares en el marco de la Ley Federal de Educación.
- El problema de la formación docente.
- Mesas de trabajo: exposición y discusión de las ponencias presentadas a las jornadas. Experiencias áulicas.
- Problemas teórico-metodológicos.
- Papel de la Historia en el área de las Ciencias Sociales.
- Las Ciencias Sociales y los contenidos transversales.

Se comunicó a las diversas regiones del país todo lo relativo a la realización de este encuentro, invitando a los docentes a la presentación de ponencias a los efectos de ser expuestas en las "mesas de trabajo" anteriormente mencionadas.

La propuesta fue ampliamente receptionada, enviándose alrededor de treinta trabajos. Los mismos llegaron de varias provincias: Salta, Santa Fe, La Pampa, Buenos Aires, Jujuy y Córdoba.

Funcionaron seis comisiones que actuaron simultáneamente. Los trabajos en las mesas se encontraban agrupados de acuerdo a las temáticas comunes antes mencionadas.

Las jornadas se desarrollaron en un marco de intensa actividad académica, ya sea con profesionales de la Historia como con especialistas en el área de la Enseñanza

de las Ciencias Sociales, ambos a cargo de las exposiciones.

Es de destacar la intensa participación del público en general en los debates a partir de cuestionamientos que indicaban profusión de inquietudes. Las mismas versaron alrededor de cuestiones epistemológicas, contenidos propios de la disciplina, aspectos de la Didáctica, cuestiones editoriales.

El programa de actividades fue intenso y se desarrollaron las mismas a lo largo de tres días de labor.

Los paneles que funcionaron fueron los siguientes:

- Los Debates actuales de la Historiografía.
Coordinador: Prof. Jorge Mitre Saab.
Invitados: Profs. D. Barrancos, A. Cattaruzza, R. Cucuzza, Nora Pagano, D. Schwarzstein.
- Prehistoria e Historia Antigua.
Coordinador: Prof. Irene Rodríguez.
Invitados: Profs. Nora Franco, Susana Murphy, A. Tapia.
- Historia Medieval e Historia Moderna.
Coordinadora: Prof. Leonor Schraderman.
Invitados: Profs. Carlos Astarita, R. Paredes, M. Rodríguez, P. Rodríguez Melgarejo.
- Historia Americana Colonial e Historia Argentina (S.XIX).
Coordinador: Prof. Carlos Birocco.
Invitados: Profs. E. Azcuy Ameghino; J. Peire; M.I. Schroeder.
- Historia Contemporánea
Coordinador: Jorge Saborido
Invitados: Profs. Aníbal Jauregui, M. Inés Barbero, Liliانا Cattáneo.
- Problemas relativos a la enseñanza de la Historia
Coordinador: Prof. Jorge Mitre Saab.
Invitados: Profs. Gonzalo de Amézo-

la, Palmira Dobaños, Nélide Eiros, Teresa Suárez, Silvia Jáuregui.

- Mesas de trabajo: (Comisiones)

Experiencias Áulicas

Papel de la Historia en el área de las Ciencias Sociales.

Las Ciencias Sociales y los contenidos transversales.

Coordinadora: Prof. L. Giuffra.

Las mesas donde se presentaron los trabajos estuvieron coordinadas por las profesoras Cecilia Mantifian, Cecilia Monev, Patricia Porzio y Patricia Della Porta. Fueron las mismas el ámbito donde los docentes presentaron el debate sobre una dimensión específica que refería a problemas vinculados con la enseñanza-aprendizaje. Temáticas tales como la consideración de la Historia como una "forma de conocimiento", características de la naturaleza del conocimiento histórico, como la "explicación", la función social del mismo, etc., se plantearon intentando dilucidar asuntos profundamente significativos para maestros y profesores en Historia.

El Panel de cierre había generado una expectativa muy importante dada la destacada trayectoria de sus integrantes ya sea como productores de conocimiento históri-

co, como por su participación en el área educativa. Estuvo compuesto por los profesores Luis Alberto Romero, Jorge Gelman, José Luis Moreno y coordinados por la profesora M. J. Rivera.

Es de destacar que los distintos participantes no presentaron una postura monolítica frente a la Historia. Siguiendo atentamente el curso de las disquisiciones pudimos apreciar varias posturas, influencias de múltiples escuelas, la relación entre la Historia y las Ciencias Sociales; en consecuencia, una urdimbre compleja de planteos que dieron por resultado tanto conclusiones como interrogantes particularmente fértiles.

El cierre final de las Jornadas se realizó con la actuación del Coro de la Universidad de Morón demostrando una vez más el nivel que siempre lo ha caracterizado y la magnitud y delicadeza de las voces que lo integran.

Las Jornadas fueron declaradas de interés Nacional, Provincial y Municipal, brindando su apoyo Instituciones de la zona.

Lidia E. Giuffra

CRÍTICAS DE LIBROS

Silvia S. Alderoqui (compiladora)
Museos y escuelas: socios para educar.
 Buenos Aires, Paidós, 1996, 350 págs.

Recientes investigaciones en psicología del aprendizaje y de la educación destacan la importancia de la interacción con el objeto a conocer como condición necesaria para la construcción del conocimiento⁽¹⁾. Esto es relevante en el ámbito escolar y en el campo específico de las ciencias sociales, donde ni el desarrollo de conceptos, ni la comprensión de procesos, ni la formación de competencias y actitudes prosperan si los alumnos no perciben al hombre y a los hombres que se hallan en el centro de cada disciplina, si no logran recrear el escenario en que se desarrolla o desarrolló su drama.

La escuela actual explora caminos superadores de propuestas tradicionales, evitando el riesgo de llevar a los alumnos a considerar sociedades abstractas y estáticas, insertas en un medio verbalmente descrito, creadoras de elementos extraños vagamente imaginados.

El museo, por su parte, se encuentra allí, lleno de huellas de los hombres, testimonios de sus creencias, prácticas, logros... recortes auténticos del mundo en que vivieron y viven, repletos de respuestas.

Al contacto directo con los objetos exhibidos se suma el hecho de que han sido recolectados, seleccionados, categorizados y mostrados de tal modo que "se enseñan a sí mismos como signos y, por ello, enseñan su significado." (p. 19)

En ese ámbito cada sujeto puede esta-

blecer con lo expuesto una relación particular tanto afectiva como intelectual y entrar en contacto, a través de los objetos, con el contexto del cual fueron recortados. Al menos es esto lo deseable.

El rol tradicional de estos gigantescos arcones de tesoros es, por un lado, preservarlos; por otro, exponerlos al público. Nuevas tendencias apuntan a brindar espacios participativos y a diseñar propuestas para el público escolar, que será el que en definitiva perpetúe estos roles, en tanto los aprecie.

Parece claro que ambas instituciones, escuela y museo, se necesitan mutuamente. Sin embargo existen diversas dificultades a la hora de ponerse a trabajar en tal sentido. Por otra parte, cada una se encuentra revisando internamente sus objetivos, metodologías, contenidos, función social.

El presente trabajo aborda esta problemática y expone diversas experiencias a través de una serie de artículos. Se propone al lector el recorrido del texto como si fuera el edificio de un museo, comenzando por el acceso —prólogos—, para continuar por el hall, las alas antropológica, histórica y artísticas, finalizando en el umbral: reflexiones a la salida. Esta estructura da sentido de unidad a una compilación ampliamente diversa, tanto por los campos disciplinares de procedencia de los autores como en cuanto a los enfoques, problemas abordados y experiencias descriptas.

En "Museo y escuela: una sociedad

posible”, Silvia Alderoqui analiza la relación entre ambos, planteando que las quejas y demandas de una institución con respecto a la otra son básicamente parecidas. Esto, sumado a la existencia de experiencias mutuas gratificantes, da la pauta de que una interacción efectiva es posible.

Frente a quienes consideran lo educativo como una trivialización del verdadero objetivo del museo desde el punto de vista científico, surgen tres argumentos sólidos. Por un lado se sostiene que en la función educativa radica la clave de la supervivencia del museo. Por otra parte se apela al concepto de trasposición didáctica desarrollado por especialistas franceses, que da cuenta de las transformaciones que sufre un objeto de conocimiento al pasar de saber disciplinar a saber enseñado. En este sentido, simplificar desde el museo un conocimiento para que sea comprendido, aunque sea provisoriamente, no implica necesariamente pérdida de rigurosidad. En tercer lugar, “ser didáctico o educativo quiere decir, en este contexto, ser asequible a muchos, a todos; es en última instancia una poderosa idea democrática.” (p. 32)

Estos conceptos llevan, naturalmente, al replanteo de propósitos y metodologías. No basta con seleccionar, preservar y exponer objetos. Es necesario asegurarse de que el patrimonio *dialogue* con el público. El museo puede complementar a la escuela porque tiene distintos modos de comunicar. “No hay únicas estrategias de construcción de conocimiento y el aprendizaje en el museo puede ser a la vez romántico, emotivo, activo, interactivo y reflexivo.” (p. 37).

Los primeros museos para niños proponían el lema *hands on*, contrapuesto al tradicional *no tocar*. Luego se planteó la posibilidad del *brains or minds on*: situaciones de interacción con contenido en las que el público no fuera ni mero observador

ni accionador de palancas, sino que pusiera en juego actitudes de crítica e indagación. Un planteo interesante en relación con el desarrollo de competencias por parte de los alumnos.

La autora aporta una valiosa propuesta: las alas o salas para niños y jóvenes en los museos, para exhibiciones permanentes o temporarias.

“Museos adaptados a los niños y adoptados por los niños”, fue elaborado por Diana Alderoqui, Lic. en Educación e Historia del Arte, partiendo del análisis de las características de los museos a fin de lograr su adaptación al público infantil. El espacio para niños, diseño de exhibidores, actividades de interacción familiar, profesionalización del personal, son aspectos abordados desde alternativas concretas que apuntan a propiciar experiencias significativas.

Aparece como relevante la idea de conocer las necesidades, ideas previas y concepciones del mundo que tienen los pequeños, así como la importancia de reforzar su confianza en la propia habilidad para explorar, aprender y resolver problemas.

La autora ejemplifica la aplicación de estos lineamientos describiendo diferentes modelos de relación museos-niños en instituciones de Jerusalén, Washington y Boston. Una reseña de las diversas investigaciones llevadas a cabo en Europa y Estados Unidos con grupos infantiles en los museos cierra el informe.

Helena Alderoqui, Lic. en Artes de la U.B.A., aporta “Colecciones privadas y patrimonios públicos”, un artículo cuyo punto de partida es el análisis del individuo que colecciona, así como la forma en que los objetos pasan a constituir su patrimonio personal y definir en cierta medida su identidad.

Una breve reseña del coleccionismo muestra cómo cada cultura ha adjudicado históricamente distintas funciones a las colecciones de objetos, hasta llegar a mediados del Siglo XVIII, cuando surge la intención explícita de exhibir, junto con la idea de patrimonio público.

En la relación entre el patrimonio de un museo y el visitante, tiende a priorizarse la construcción de un sentido del pasado que se ligue con el presente. Así, la contextualización de los objetos, el protagonismo del sujeto, el respeto a las múltiples lecturas, la inclusión de nuevos elementos tecnológicos en la comunicación, son consideraciones tendientes a lograr que el público sienta que todo lo expuesto en cierta forma le pertenece y merece ser conservado.

La tercera parte de la obra despliega un amplio y atractivo repertorio de experiencias, comenzando por las correspondientes al *Ala antropológica*, disciplina en la que el tema de la difusión se actualiza.

“La extensión educativa: una propuesta para el público escolar”, elaborado por Liliana Calvo, Lic. en Ciencias de la Educación, constituye un trabajo muy bien fundamentado, tanto desde dicha disciplina como desde la antropología. Parte de una propuesta de extensión educativa del Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti de la Universidad de Buenos Aires, cuyo objetivo es enriquecer el conocimiento del pasado aborigen a la luz de los nuevos desarrollos de la arqueología y la antropología. Se otorga un lugar relevante al público escolar.

A través de montajes escenográficos, textos y otros recursos, se apunta a sensibilizar al visitante, insinuar interpretaciones posibles y construir significados, atendiendo a la diversidad de públicos y miradas.

Aparecen caracterizadas las conceptualizaciones del mundo social por parte de los niños, a la luz de investigaciones en psicología del aprendizaje y de la educación y puestas aquí en relación con las actividades del museo.

La propuesta de extensión consiste en visitas guiadas escolares para alumnos de sexto grado, incluyéndose registros etnográficos.

Finalmente se presentan experiencias con alumnos de jardín de infantes, en las que resulta de especial interés el tratamiento del tiempo histórico. Los registros etnográficos aportan valiosos datos en cuanto a ideas previas de los pequeños en relación con los aborígenes.

Un equipo de siete profesionales de la antropología contribuyen con su artículo “Gente de la tierra. Una experiencia de divulgación”, que evalúa los alcances de una exposición llevada a cabo en la Biblioteca Nacional. La finalidad era divulgar temas de arqueología y antropología en el contexto de las etnias aborígenes argentinas, para desmitificar distintas concepciones difundidas en el sentido común. La muestra incluía relaciones con otras áreas de Sudamérica y abarcaba desde el poblamiento temprano del continente hasta los aborígenes contemporáneos.

El artículo brinda información sobre los ejes organizativos y la forma en que se operó para trasladar conceptos científicos a un público heterogéneo, sin perder rigor, pero de manera clara y amena.

Las reacciones del público frente a cada planteo y los logros en cuanto a formar conceptos y revertir prejuicios, aparecen expuestos y evaluados, quedando demostrado que “los conocimientos derivados de la ciencia básica son percibidos como una necesidad por la gente: la necesidad de saber acerca de sí y del mundo”. (p. 144)

Pompi PENCHANSKY, Lic. en Ciencias de la Educación, cierra el recorrido del *Ala antropológica* con "La valija voladora. Un viaje a Ghana. Bitácora de una exposición", donde describe una muestra para niños con temas sociales, llevada a cabo en Berlín en 1994.

El objetivo de la exposición consistía en esclarecer estereotipos y generar puentes entre culturas, respondiendo a la inquietud política de contrarrestar brotes de xenofobia.

Niños de 4 a 12 años entraban en contacto con objetos, escenarios, talleres, música y todo lo relativo a la vida cotidiana en Ghana, África occidental, organizados siguiendo la corriente de los museos activos.

La detallada descripción del proceso de diseño y realización de la muestra, así como las recomendaciones surgidas de la experiencia, señalan aspectos a tener en cuenta al pensar una exposición para niños.

Para recorrer el *Ala histórica* de la compilación, se propone en primer lugar "Un objeto, un mundo", título con el que Débora Kantor, Lic. en Ciencias de la Educación, alude al potencial informativo y comunicativo de los objetos.

Resultan interesantes las propuestas llevadas a cabo en el nivel primario y medio, partiendo de la estrategia del *kit pedagógico*, un hábil recurso para integrar escuela y museo antes de la visita.

"Desde el museo: Atelier de Historia", por Diana Tesari, comunica una experiencia en el Museo Histórico Cornelio Saavedra de la ciudad de Buenos Aires con niños de escolaridad primaria. Se buscaba generar un ambiente de experimentación y creación infantil, favoreciendo actitudes de apropiación cultural, pertenencia y compromiso con la propia historicidad.

El desarrollo de las actividades deta-

llado en el texto, junto con algunas producciones de los niños resultan de gran interés.

"Desde la escuela: Buscando a San Martín por la ciudad", de A. González y A. Serulnicoff, presenta una idea original en un encuentro de saberes poco aprovechado: los actos escolares. La propuesta consistía en modelar los contenidos históricos relacionados con el acto, usando herramientas de las disciplinas artísticas. Se trabajó con alumnos de la escuela Mundo Nuevo en la réplica de la casa de San Martín, en el monumento "El abuelo inmortal" y en el Museo Histórico Nacional. Distintas técnicas de trabajo y registros brindaron material que, procesado, fue recreado luego en una muestra que convirtió a la escuela en un museo.

El recorrido del libro culmina con el *Ala artística*, a través de cinco artículos en los cuales profesionales del área y especialistas en ciencias de la educación aportan reflexiones y experiencias en relación con los museos de arte.

"La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte", de M. Spravkin aborda la problemática de la relación entre el objeto de arte y el público, centrándose en el infantil. Presenta algunas experiencias con niños en el Museo Nacional de Bellas Artes.

"Una visita guiada a Cobra. Problemas de la percepción del arte contemporáneo", de Enrique Llambías, señala problemas de recepción de las obras de arte moderno, estudiando algunas características del público no cultivado. Se trabaja sobre visitas guiadas realizadas con alumnos de distintos niveles durante la exposición "Cobra hasta doce años después" en el Museo de Arte Moderno de la ciudad de Buenos Aires, en 1994.

"La cultura de las esculturas", de A. Serulnicoff, trae una experiencia realizada

con niños de primer grado en el Museo de Calcos de Buenos Aires, centrada en la escultura. Trabajos de modelado de los chicos junto con la búsqueda, selección y clasificación de información, fueron actividades previas a la salida. Luego se visitó el museo, un taller de escultura y el monumento "Las Nereidas" de Lola Mora. Hubo un trabajo posterior de síntesis y evaluación colectiva, que culminó con una muestra.

Nathan Saniewicz presenta "Muestras didácticas. Museos y escuelas como laboratorios de participación", donde retoma el tema del abordaje de la plástica para quien se inicia en su lectura. Reclama a los museos de arte la oferta de espacios participativos. Aporta tres modelos de propuestas con diversidad de estrategias.

Con "El sentido de una exhibición. Historia de una idea o el itinerario de una exhibición", S. Alderoqui culmina el recorrido, describiendo la muestra "Un mundo con sentido" y contando su historia.

Se propone reactualizar el tema de los sentidos, basándose en que la percepción sensorial y la habilidad de comunicación son herramientas fundamentales para el aprendizaje. Aparece desplegado un museo participativo para niños, respetando su modo de conocer el mundo, brindando "experiencias para comprender procesos, observar, cargar y descargar energías, develar sentimientos, crear." (p. 333)

Como queda dicho, la obra se nutre de diversas disciplinas nucleadas por un tema

compartido. Se actualizan, convocadas por la experiencia, la mayoría de las cuestiones sobre las que reflexionamos hoy los docentes de ciencias sociales. Tal el caso de la educación para la democracia y la formación de la conciencia histórica; el replanteo de los contenidos desde lo conceptual, procedimental y actitudinal; la trasposición didáctica; la indagación sobre ideas previas; la interdisciplinariedad, entre muchas otras.

El trabajo constituye un aporte tanto para los docentes en el aula como para conductores de instituciones, investigadores y profesionales relacionados con museos.

Tal vez lo más estimulante sea la posibilidad de entrar en contacto con las variadas propuestas. La creatividad entusiasma y se contagia, sobre todo cuando las ideas logran abrirse paso superando las limitaciones, adaptarse y fortalecerse por el camino y concretarse finalmente a través de experiencias evaluables.

Claudia Beatriz Binaghi*

Notas:

- (1) Aisenberg, B.: "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S.; *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

* Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP).

Andrés Rivera

El farmer

Buenos Aires, Alfaguara, 1996 (125 p.)

El farmer, de Andrés Rivera, es una novela construida con la forma de una polémica, única forma posible para su protagonista. Es, además, una novela en la que las alusiones librescas abundan y esta sola característica asume la forma de una polémica cuando se trata de un personaje que fue colocado del lado de "la barbarie" y de quien Mitre comentó que el único libro que había leído era el diccionario (en *El farmer*, Rosas escribe un diccionario).

Escrita en primera persona, la vida de Rosas aparece narrada por su protagonista. La voz de "Don Juan Manuel omnipotente" (la expresión es de Borges, Rivera la refuta) parece fagocitar todas las demás voces a través de la permanente referencia a la primera persona y a través de la cita: Rosas dice lo que escribió Sarmiento, escribe lo que dijo Mitre, cuenta lo que le contó Lord Palmerston de lo que escribió Shakespeare. Sin embargo, esta voz también aparece citada, por lo tanto cuestionada (puesta en cuestión). Un narrador oculto anuncia: "Consigna del general Rosas a la población: Lo que no se ve está fuera de la ley" (p.26). La cita, aunque remita a otra frase (la consigna) parece indicar que a pesar de que los hechos son opinables, existe una experiencia más allá del discurso: cosas que se dijeron y cosas que sucedieron, y de ese modo, con la tercera persona, la referencia literaria se torna referencia histórica.

Otra característica interrumpe la primera persona: en el continuo del recuerdo autobiográfico aparecen cuartetos que recuerdan a coplas y dividen la novela en algo parecido a capítulos: "Cuidate de la noche/

Cuidate del día/ La vejez es inevitable/ La muerte también" (p.21). Al avanzar el relato, en lugar de cuatro versos encontramos dos y más adelante uno. Más allá de la disgregación que sugiere este cambio y que recuerda al día en que transcurren las evocaciones, pautado por la acechanza de un lobo, estos versos tienen la virtud de formular una segunda persona y de ese modo hacen explícita la polémica. La construcción de una voz sólo es posible como respuesta a otras voces que a su vez la constituyen, estas voces son a veces las del pueblo, las de sus adversarios, el gemido de la perra o la voz múltiple de la poesía.

En la evocación no sólo los recuerdos se presentan de manera más o menos desordenada sino que la urgencia del presente se impone sobre la nostalgia del pasado; así Carlos Marx es un enemigo más odiado que Sarmiento, a quien se puede admirar a la distancia. Pero también en este plano se pone en cuestión quién es el dueño de la palabra. Existe un enunciador del discurso —Rosas— que privilegia su situación presente, como se refleja en la elección del título en inglés y en la referencia a los apuros económicos que ponen al descubierto una memoria determinada por los intereses sectoriales. La urgencia del presente también apela a un lector que no puede dejar de comparar con la historia reciente, con su propia historia, cuando lo que se juega en el texto es una cuestión de memoria y de violencia. Y es precisamente en la evocación de las torturas, que comienza con una referencia altamente literaria como la *refalosa* (cursiva en el original), donde el texto vacila nuevamente y se pregunta (le

pregunta Manuelita a un brigadier general, nos pregunta) “¿Cómo es, señores, cuando se tira, a los ríos, amarrados dentro de una bolsa, a los subversivos?” (p.114). En esta pregunta subyace otra: ¿quién habla en el texto?

La última frase de la novela parece responder con una afirmación: “Miro a Rosas”. De este modo, la primera persona se desdobra y se pone en escena el juego de la escritura. Rosas se convierte en objeto de la mirada, por lo tanto de la escritura, pero sin dejar de ser sujeto (el yo que mira es, a lo largo del relato, el mismo Rosas). Esta estructura en abismo, en donde la escritura se mira a sí misma pero encuentra espejos enfrentados que reflejan y contradicen al mismo tiempo los objetos, pone en escena la literatura pero no deja de ser una opinión sobre la historia.

La literatura, según Barthes, es un lugar donde el saber reflexiona sobre el saber: la literatura repone la instancia de enunciación de los discursos. La novela de Rivera conoce la enunciación a los discursos sobre Rosas, que son inevitablemente discursos en contra o a favor de Rosas e incluyen inevitablemente a Sarmiento, lo nombren o no. Tal vez por eso el “gobernador— propietario” lee obsesivamente *Facundo* y pasa por alto *Martín Fierro*. Para Rosas, la gauchesca no es materia de lectura libresca, lee la gauchesca en la

Historia y por eso no encuentra gauchos, sino paisanos, “esos paisanos, que pelearon en mis ejércitos y en los del finado Urquiza” (p.39). La novela insiste en juntar antagonistas, insiste también en la amistad de Rosas con “los hacendados argentinos, escoceses, galeses, irlandeses” (p.101) y, por su puesto, con los comerciantes ingleses, que le escriben “su retiro, Your Excelency, será no sólo una calamidad pública, sino que afectará los intereses de los residentes británicos...” (p.95). En la forma que toma esta insistencia se puede leer una polémica con el revisionismo histórico; se puede leer, por lo tanto, la tercera persona que construye el yo narrador, presente también en las citas. Es decir, la Historia puede iluminar la polémica y la Literatura puede mostrar la polifonía, particularmente cuando el texto es un lujo de voces y contracantos; pero no por ello Historia y Literatura establecen relaciones de complementariedad, sino de tensiones y disputas por un sentido múltiple que seguramente constituirá un horizonte, dado que su desplazamiento no supone su anulación, sino que alimenta el deseo de avanzar, en este caso, a través de las páginas de *El farmer*.

Graciela Goldchluk*

* Universidad Nacional de La Plata.

Alain Rouquié

Autoritarismos y democracia. Estudios de política argentina
Buenos Aires, Edicial, 1994.

A finales de 1994 y en los primeros meses de 1995, un protagonista clave de la Historia argentina contemporánea que parecía haber perdido interés en los últimos tiempos, resurge vigorosamente con tres obras de aparición casi simultánea. Es así como la corporación militar en su actuación en las últimas décadas, retoma el centro de la escena historiográfica y es relanzada a la palestra por tres autores extranjeros.

El menos notorio y más inesperado de ellos es Prudencio García, un coronel del Ejército español, premiado por sus trabajos de sociología militar y preocupado por los derechos humanos (es jefe de la Unidad de Cooperación con las Fuerzas Armadas del Salvador, en la División de Derechos Humanos de la ONU-SAL). En *El drama de la autonomía militar* (Alianza, 1995), el Cnel. García estudia el período que abarca el llamado Proceso de Reorganización Nacional por el interés que le propone cómo un Ejército cercano por raíces, ideas y tradiciones al de España como es el argentino, puede apropiarse del gobierno, convertirse en un elemento alienado del conjunto de la sociedad y ejercer sobre ella un poder tan discrecional como despiadado.

Otro elemento que agrega interés a su trabajo es que García ha sido propulsor en su país del "derecho de desobediencia" ante las órdenes delictivas y —por lo tanto— su análisis del caso de la "obediencia debida" en el nuestro, del problema moral que ella implica, de su anacronismo con la doctrina jurídica predominante en el mundo occidental y de las vías por las que ésta se

le impone al Gobierno democrático, se articula con su propuesta central de la "autonomía militar" como problema básico de la relación de los militares con la sociedad civil, cuyos antecedentes remonta a 1930. Es, por lo tanto, el punto de vista del autor lo que hace a esta obra particularmente atractiva.

Unos pocos meses antes había aparecido la tercera parte de la obra que Robert Potash iniciara hace más de un cuarto de siglo sobre los militares argentinos y su influencia en la política, que tuvo como punto de arranque los prolegómenos de la "Revolución del '30". En los dos tomos recientes de *El Ejército y la política en la Argentina 1962-1973* (Sudamericana, 1994), Potash continúa con su minuciosa narración de los avatares de la interna militar, con sus tradicionales virtudes (un acopio notable de información y un manejo exhaustivo de fuentes inéditas) y también con sus debilidades acostumbradas (una cierta superficialidad en las interpretaciones y la identificación con los individuos que son objeto de su estudio), que no alcanzan para empalidecer el aporte que significa su trabajo.

A diferencia de las obras precedentes, el libro de Rouquié que nos ocupa no está concebido de manera integral, sino que se trata de una compilación de artículos redactados entre 1971 y 1984, en forma casi simultánea a los hechos que analiza. Es así como en buena medida, estos escritos tienen también el carácter de testimonio de la época en la que este observador preocupado

(y muchas veces perplejo) por la realidad argentina reflexiona sobre ella.

En la introducción, el autor reúne sus textos en tres grupos. El primero está dedicado a aspectos ideológicos (“Un escritor político: Manuel Gálvez”; “La génesis del nacionalismo cultural en la obra de Manuel Gálvez (1904-1913)”, y “La tentación del catolicismo nacionalista en la República Argentina”). Su propósito es determinar la influencia de los elementos que van conformando la mentalidad nacionalista autoritaria que considera activa sobre todo en las Fuerzas Armadas, en un continuo que va de Uriburu a los “carapintadas” y el convencimiento de los hombres de armas de ser los depositarios de una misión extramilitar, que no es otra cosa que la defensa del “ser nacional”. Dos apuntes de interés presenta en esta sección. En primer lugar, su asombro por la singularidad de la discusión política a fines de los años sesenta y principios de los setenta (de la que Rouquié fue testigo en su primer viaje a nuestro país), que no pasaba principalmente por la discrepancia en temas vinculados con las acciones futuras (como la modernización económica o el tránsito a la democracia) sino por la controversia acerca de la actuación de figuras del pasado (Rosas, Perón) y por la interpretación de problemas históricos. En segundo término, el asombro por la particularidad argentina de la vitalidad de la extrema derecha fascista, considerada como una tendencia legítima, natural e incluso aceptable, mientras que el término “izquierda” es tenido por pecaminoso y hasta delictivo. “Que yo sepa, —dice el autor— ésta es una situación única en el mundo occidental de este fin del Siglo XX”.

El siguiente apartado se dedica al “Segundo peronismo”. En “El año de Perón,

los malentendidos de la tercera presidencia”, se analizan los acontecimientos de 1973 y sus precedentes. Desfilan así el plan político de Lanusse (el Gran Acuerdo Nacional); su evolución desde el lanzamiento en 1971 y el desborde de la transición a la “democracia controlada” que pretendía el presidente de facto; las tensiones sociales y la violencia de la guerrilla; el enfrentamiento entre Perón y Lanusse y la derrota del “partido militar”; el triunfo del peronismo en las elecciones de 1973; los dramáticos acontecimientos que culminan en las nuevas elecciones presidenciales que llevan a Perón al poder y su decisión de desembarazarse de los militantes de izquierda que formaban parte del heterogéneo conglomerado en que se había convertido el Movimiento en esos años.

Por su parte, “El voto peronista en 1973” se ocupa de las características regionales, de clase y de identificación social que explican su triunfo arrollador.

En ambos casos, Rouquié promueve la lectura de sus artículos desde la perspectiva de la búsqueda de explicaciones para diversos aspectos del presente. El '73 es considerado como el momento de un cambio decisivo para el futuro institucional del país por la reincorporación del peronismo a la vida política luego de dieciocho años de proscripciones, a pesar de que sus consecuencias inmediatas iban a ser la instalación de “...una de las dictaduras más atroces y nefastas...” de la Historia argentina. El estudio de la composición del electorado peronista en ese mismo año es planteado por el autor como una clave del triunfo de ese partido en 1989.

La última parte del libro está dedicada a cuatro trabajos sobre el Proceso: “Reorganización Nacional y ‘guerra sucia’”; “1979: Las falsas retiradas del Ejército y

la institucionalización del poder militar"; "1983: La retirada de los militares ¿Fin de un ciclo político o peripecia?", y "La Argentina post-militar". En ellos, Rouquié retoma su tesis general sobre la "militarización" de la política y el ejercicio por parte de las FF. AA. de una "hegemonía burocrática sustitutiva", desarrolladas en su obra mayor (*Poder militar y sociedad política en la Argentina*), terminada de redactar en 1975 y prolongada en estos artículos, observando su paroxismo durante el Proceso y su decadencia con la instalación del Gobierno democrático. "¿La Argentina entró realmente en la era post-militar?", se pregunta. "Los amotinamientos y sublevaciones militares" (de fines de la presidencia de Alfonsín y principios de la de Menem) "parecen haber sido más reacciones corporativas ante la pérdida de privilegios del pasado... que las primeras tentativas para una dictadura futura", responde.

Más allá del posible empleo directo de estos trabajos en el aula con cursos superiores ("El año de Perón" es apto para ello por brindar una buena síntesis de lo ocurrido durante la Revolución Argentina y plantear la complejidad de las condiciones en que se inaugura el ensayo democrático), es necesario reflexionar acerca de una utilización menos circunstancial de textos como éstos en la escuela.

Se ha señalado cómo el autor establece relaciones entre distintos aspectos del pasado y del presente. Este es un interés básico de la Historia y parte esencial de la importancia de nuestra asignatura en el currículum. El concepto de "conciencia histórica", desarrollado básicamente por los pedagogos alemanes, se refiere a cómo la configuración que cada persona tiene del pasado influye decisivamente en sus actitudes y acciones presentes.

Sin embargo, que esta relación alcance sus manifestaciones más complejas está dificultada —los docentes lo sabemos— por una brecha invisible. En *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera:

"La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven." (P. 13).

Más adelante, Hobsbawm introduce otro concepto muy sugestivo acerca de cómo para las personas de más edad y otra formación, "el pasado es indestructible", dice, "...porque el pasado forma parte del entramado de nuestra vida..."

Esta doble cuestión del "presente permanente" de los jóvenes y el "pasado indestructible" de los adultos tiene implicancias didácticas cuando tenemos que explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros siguen de alguna manera abiertos y, para ellos son de una existencia casi tan brumosa como la Querrela de las Investiduras. Este abismo invisible entre profesores y alumnos es una de las barreras más difíciles de superar cuando nos ocupamos de la Historia argentina reciente. El 25 de mayo de 1973, el 24 de marzo del '76, el 2 de abril del '82 son fechas muy presentes para los unos y de escasa o ninguna significación para los otros. Perón, Lanusse y Videla son figuras que se pierden en la noche de los tiempos.

En un artículo publicado en *La Nación*

en febrero de 1995, Umberto Eco resalta una consecuencia de esta división invisible al preguntarse por las nociones imprecisas de muchos jóvenes y personas de mediana edad acerca de los acontecimientos desarrollados en Italia entre 1943 y 1945 y el enfrentamiento entre totalitarismo y democracia:

"La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes", dice, "los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producida en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos, de un lado, la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos

faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada, a la que quizás pudo haber entregado la escuela, no tanto con el último capítulo de los manuales de historia, sino con una más intensa educación cívica..."

A la construcción de un espacio de reflexión semejante deben contribuir estos textos de Rouquié, con la necesaria mediación del docente. Tal vez como en ningún otro caso, el problema de "qué Historia enseñar" y de "para qué enseñar Historia", están en estas circunstancias inexorablemente ligados.

Gonzalo de Amézola*

Geneviève Jacquinot

La escuela frente a las pantallas
Buenos Aires, Aique, 1996.

Educación y medios audiovisuales son dos conceptos permanentemente relacionados. Sin embargo, esa relación no siempre resulta satisfactoria para docentes y estudiantes. Las experiencias del aula derivan en la manifestación de un amplio espectro de evaluaciones que oscilan entre la euforia y la negación de su importancia. Es por esto que resulta interesante el aporte de la obra de Jacquinot, profesora de francés que, desde la comunicación a través de la lengua, se interna en el fenómeno comunicacional mediante las imágenes en su obra

publicada por primera vez en París en 1985. Convendría tener en cuenta que esta fecha de edición nos permite suponer que en los últimos once años, la temática aquí desarrollada puede haber sufrido innovaciones que, aunque se incluya una introducción a la edición en español, no están analizadas en particular.

Las reflexiones acerca del comportamiento de los jóvenes frente a las pantallas resultan ineludibles en éste, uno de los momentos más críticos de la educación de nuestro país. Es por eso que la lectura de

* Universidad Nacional de La Plata

este texto tal vez permita encauzar la multiplicidad de interrogantes que la cuestión plantea a los docentes argentinos. Por ejemplo, seguramente resultará de utilidad el glosario que se incluye en la página 25, que explicita las nuevas "herramientas" o "pantallas" con las que, sin duda, es imprescindible familiarizarse. Así, *hipertexto*, *digitalización*, *virtualidad* y otras palabras podrán ser reconocidas con mayor facilidad. Estas nuevas tecnologías que tratan los conocimientos y los procesos de apropiación de ellos, podrán rivalizar con la educación tradicional, pero los docentes no podrán permanecer ajenos a las problemáticas que éstas plantean.

Tal vez la cuestión central sea que la televisión y los medios en general se incorporen en el proceso cognitivo de los alumnos y que los espectadores estén en condiciones de transformar las percepciones visuales y sensoriomotrices en imágenes mentales.⁽¹⁾ No es ésta una temática demasiado presente en la bibliografía, ni suficientemente desarrollada en la obra que reseñamos.

Del mismo modo la red de imágenes percibidas deben permitir la verbalización, que no reemplazará ni imitará al documento audiovisual sino que hará posible que se disfrute y que el proceso de comunicación educativa resulte mucho más provechoso. Se hace evidente entonces la necesidad de auxiliar a los docentes, no sólo a acceder a las nuevas tecnologías, sino fundamentalmente a conocer y analizar los distintos tipos de documentos audiovisuales y proporcionarles los instrumentos teóricos y metodológicos que les permitan adaptar y desarrollar sus prácticas educativas concretas. El interrogante que se plantea de manera inmediata es si esos instrumentos no debieran ser elaborados por los mismos

docentes e investigadores, los verdaderos actores sociales del proceso de formación se desarrolla en la escuela⁽²⁾.

En el primer capítulo, "Aprender de las imágenes y de los sonidos", Jacquinot aborda la cuestión relativa a cómo opera el pensamiento con los signos visuales y sonoros y de qué manera el mundo de las imágenes y sonidos atraviesan el universo de la escuela.

En la educación tradicional, el análisis conceptual, abstracto y racional corresponde de manera exclusiva a la palabra impresa. Sin embargo, es preciso destacar que la imagen no es ni más accesible, ni más concreta que el lenguaje en el proceso de aprendizaje. Citando al psicólogo cognitivista François Bresson, se afirma que la imagen no es un sustituto más fácil de comprender que el lenguaje y que requiere un proceso de organización cognitiva global y sintética que va desarrollándose junto con otros niveles operativos necesarios para la comprensión.⁽³⁾

¿A qué imágenes debemos remitirnos para impulsar el proceso educativo? Tanto las imágenes cinematográficas, las televisivas y las "nuevas imágenes" generadas por la informática, plantean situaciones de comunicación de variada índole y su utilización pedagógica deriva en un desafío teórico y experimental. Los distintos tipos de medios, imagen, palabra, música, movilizan funciones psíquicas diferentes y ante la abundancia de nuevas situaciones de información, cabe preguntarse si las leyes del aprendizaje pueden trasladarse sin variantes de un medio a otro, si se presentan de la misma manera el razonamiento, la enunciación y los modos de pensamiento⁽⁴⁾. Según Jacquinot, la imagen da lugar a una actividad psíquica intensa, que permite seleccionar, relacionar, representar. Esta al-

fabetización audiovisual, sin embargo, no está del todo presente en la escuela.

En el segundo capítulo, la autora describe la experiencia realizada en el Colegio de enseñanza secundaria (CES) experimental audiovisual de Marly-le-Roi, una especie de laboratorio pedagógico donde se perfilaron nuevas tendencias en el desarrollo de las prácticas audiovisuales. Su lectura impulsa a una obligada comparación con las situaciones particulares de los distintos establecimientos educativos que conocemos y puede sugerirnos algunas reflexiones no siempre estimulantes. También resulta interesante a estos efectos el desarrollo de la monografía de la Jefa adjunta de un colegio de la región de Ile de France, discípula de Jacquinot, referida a la utilización del audiovisual en un colegio no experimental en el año 1985. En ella se evidencia la dificultad que presenta la utilización de estas herramientas en relación con la necesidad de un cambio de mentalidad en este sentido. Sería necesario realizar un relevamiento de este tipo en nuestro medio para resolver la formación de los profesores sobre esta base y tender hacia la apertura de los recursos, hacia documentos no exclusivamente libresco, comprender que imagen y lenguaje son dos modos de significación complementarios y contribuir al reconocimiento de una nueva cultura o educación para los medios de comunicación.

En los capítulos 3 y 4 Jacquinot discute acerca de la utilización del cine y la televisión en el proceso pedagógico. ¿Existe un género educativo? ¿Educativo para quién? ¿Educativo de qué manera?... Si bien una película siempre informa pocas son las que están producidas para tal fin. Ante la necesidad de definir el cine didáctico sería interesante analizar el tipo de

tratamiento de la información y observar si crea las condiciones necesarias para la generación de un conocimiento o un comportamiento nuevos. Resulta ocioso destacar que especialmente en los países en vías de desarrollo, en las sociedades con *retraso educativo*, los medios de comunicación masiva, el cine, la televisión y sobre todo la radio desempeñan un papel fundamental en las políticas culturales y educativas. Sin embargo, esta función sigue siendo muy poco explotada en el marco de las decisiones del poder⁽⁵⁾. Los ejemplos que la autora desarrolla referidos a las experiencias realizadas en países como Costa de Marfil o Burkina no pueden parangonarse con nuestra situación socio-educativa pero permiten reflexionar acerca de las variadísimas posibilidades que estos medios ofrecen dentro y fuera del aula.

En cuanto a la televisión, la cuestión presenta diversos enfoques: televisión escolar, televisión educativa, televisión como objeto de estudio, como producto de consumo, ¿qué se aprende en la televisión?, ¿por qué fascina?; lo cierto es que los interrogantes no se agotan y mucho menos las respuestas. La obra que estamos reseñando concluye que lo que cuenta no es tanto la calidad del documento que utilicemos como la calidad de la práctica pedagógica que prolonga sus efectos⁽⁶⁾. Una vez más, y ante la variedad de las herramientas tecnológicas, sólo el docente en su curso puede hacer válida la experiencia educativa.

Un aspecto de particular interés es el de los procesos psicosociales o la transmisión social de las representaciones y valores de los procesos cognitivos que se operan frente a las imágenes. Pero la autora remite a obras de otros investigadores que no se encuentran en nuestro medio ni traducidas

al castellano⁽⁷⁾. Profundizar la cuestión, que no se desarrolla suficientemente, permitiría diseñar estrategias pedagógicas más concretas para la diaria experiencia docente.

En el quinto capítulo, Jacquinot se introduce en el terreno de los medios audiovisuales interactivos, a los que define como una combinación de técnicas audiovisuales más informática, agregando que en diversas herramientas hay diversos grados de interactividad. Si cada nueva tecnología deriva en la revisión y actualización de los modelos pedagógicos cabría preguntarse qué es interactividad en educación, ya que si la mayor parte de los investigadores coinciden en señalar la fundamental importancia que las interacciones sociales tienen en el desarrollo cognitivo, la utilización sistemática de una computadora conspiraría contra este proceso; la autora reclama prudencia al hablar de interactividad en educación diciendo que la

“...interactividad en la educación se refiere a una concepción del aprendizaje que ubica al que aprende en el centro del desarrollo del acto pedagógico e intenta tomar en cuenta las múltiples interacciones que se producen en el proceso de aprendizaje...”⁽⁸⁾

Aquí se introducen necesariamente los temas del desplazamiento del rol docente, la personalización o despersonalización de la enseñanza y otros que aún esperan respuestas. Las posibilidades que ofrecen los distintos recursos técnicos para servir a un propósito educativo de modificación de la relación pedagógica se encuentran en relación con la coyuntura socioeducativa de que se trate. En nuestro caso, estaríamos en un momento más que oportuno para el abordaje de estas temáticas. Pero es eviden-

te que no aparecen en los proyectos educativos ni en la formación y capacitación de los docentes.

De todas maneras, Jacquinot relata la implementación de diversas experiencias y ejemplos de interactividad en educación.

Estas *nuevas imágenes*, las *imágenes de síntesis*, las *imágenes electrónicas*, están presentes en la realidad tecnológica, conforman un nuevo lenguaje y sería conveniente comenzar a familiarizarnos con ellos y con las problemáticas que ellas hacen surgir.

Finalmente, en el capítulo 6 se plantea si las nuevas tecnologías ponen a la escuela en apuros. Los jóvenes consumen fuera de ella cada vez mayor cantidad de mensajes producidos de ese modo, y esta innegable realidad nos lleva al desconcierto, a la desconfianza o, en el mejor de los casos, a un entusiasmo no siempre bien dimensionado.

Las numerosas ofertas que se encuentran en el mercado de la industria cultural obligan a la escuela a incluir contenidos de tecnología e informática sin respaldo presupuestario, sin formación para los profesores ni para los estudiantes de carreras docentes. Los esfuerzos son individuales, particulares de algunas instituciones educativas, con el propósito de evitar el refuerzo de las desigualdades y que nuestros alumnos sean analfabetos tecnológicos.

“Una tecnología no es más que lo que hagan de ella los que la utilizan”⁽⁹⁾. Esta expresión de la autora tal vez explique por qué razón, finalizada la lectura, hemos podido reforzar las dudas, las inquietudes y las incertidumbres previas, pero nuevamente en el aula volvemos a estar solos frente a cada problemática real, frente a nuestros reales alumnos y con nuestros recursos reales.

Si la educación es un proceso de comunicación, todos los instrumentos que la estimulen deben ser utilizados y alguien deberá auxiliarnos a resolver cuáles son los más adecuados para cada situación, cuáles las mejores maneras de abordarlos, cuándo recurrir a ellos y, fundamentalmente, de qué manera obtenerlos para nuestras escuelas.

Notas

- (1) Pág. 11.
 (2) Pág. 32.
 (3) Pág. 34.

- (4) Pág. 49.
 (5) Pág. 107.
 (6) Pág. 115.
 (7) Chombart de Lawe, M.J., Bellan, C.: *Enfants de limage*. París, Payot, 1979.
 Salomon, G.: *Cognitive skill learning across culture journal of Communication*. Pág. 26.
 (8) Pág. 151.
 (9) Pág. 188.

Norma Mileo*

Carlos A. Mayo

Estancia y sociedad en la pampa, 1740 - 1820
 Buenos Aires, Biblos, 1995.

Resulta muy difícil abordar un comentario crítico sobre esta obra, ya que ha sido prologada con la profundidad, precisión y agudeza características de Tulio Halperín Donghi.

Nuestro propósito, en cambio, es mostrar el enfoque, la estructura y el tema del libro, a los efectos de que el lector, especialmente el docente interesado en descubrir nuevas perspectivas de análisis histórico, pueda replantear sus líneas de trabajo en temáticas de Historia Hispanoamericana —y especialmente rioplatense— del período colonial tardío.

Demasiado a menudo nos encontramos con trabajos de divulgación general que contienen supuestos implícitos tales

como:

- plantear homogeneidades y generalizaciones que tienden a mostrar una imagen casi uniforme de Hispanoamérica colonial, sin claras diferenciaciones espacio-temporales;
- mostrar como acabados y estáticos, procesos que en realidad, están en permanente construcción;
- extender al resto de Hispanoamérica, explicaciones válidas sólo para uno de sus espacios, por ejemplo, el espacio rioplatense.

La obra de Carlos A. Mayo *Estancia y sociedad en la pampa, 1740-1820* pro-

* Universidad Nacional de La Plata.

fundiza el análisis de la sociedad en la llanura bonaerense (es decir, de la parte de ella ocupada en la etapa estudiada), pero no pierde de vista el conjunto hispanoamericano, a la vez que analiza las especificidades del área.

A diferencia de aquellas zonas de Hispanoamérica (Nueva España, Andes Centrales), donde la ocupación colonial significó un control más temprano y efectivo sobre tierras y mano de obra, la pampa bonaerense que nos muestra el autor, fue una zona donde tierras y ganados abundaban; donde la propiedad del suelo estaba poco concentrada; donde alternaba la ganadería extensiva en campos sin cercado, con la agricultura; donde la densidad de población era baja y la fuerza de trabajo escasa; donde la actividad productiva estaba orientada hacia un mercado —predominantemente urbano— en una economía ya mercantilizada; donde a la vez, los sectores subalternos de la sociedad rural conservaban un acceso directo a medios de subsistencia.

Esta peculiar ocupación del espacio dio como resultado una sociedad más laxa, menos estratificada, con límites más desdibujados entre sus diferentes estratos. La economía, nos dice el autor, había “modernizado” a la sociedad, aún cuando todavía se advertían rasgos “tradicionales”: las relaciones patrón-cliente, la esclavitud (con modalidad muy diferente a la que caracterizó otras áreas del continente), las actitudes “preindustriales” de los asalariados rurales frente al trabajo...

El mismo Mayo señala el por qué del recorte temporal elegido para su estudio:

“... Se trata del período en que, agotada la etapa de la vaquería, se consolida la estancia colonial porteña. En esos ochenta años que median entre 1740 y 1820, se hizo y se rehizo ese mundo

rural. La década de 1820 ya marca un nuevo período en la historia pecuaria de la nueva provincia de Buenos Aires: sus hacendados emergen de la penumbra y se proyectan, como la entera ganadería porteña, hacia un papel francamente protagónico. Era pues el momento en que cabía cerrar el tratamiento de nuestro tema...” (pág. 22).

Evidentemente, en un proceso de conformación de estructuras sociales —como es el de la sociedad rural bonaerense— coyunturas políticas como la de la Revolución de Mayo, repercuten de manera gradual y más tardíamente. Ello refleja la importancia que para el análisis histórico tiene el considerar, dentro del objeto de estudio, tanto los distintos ritmos temporales que lo afectan, como las continuidades y las rupturas.

Esto es precisamente lo que surge de la lectura de la obra de Carlos Mayo, en la que se pone en primer plano el análisis de una sociedad rural que lentamente se va transformando y en la cual, sin desconocer la incidencia de los cambios políticos, no se advierten rupturas bruscas con la etapa colonial.

Por otra parte, si bien el énfasis del libro está puesto en la sociedad rural bonaerense —por ser menos estudiada que la ciudad de Buenos Aires— no pierde de vista la interpenetración entre lo rural y lo urbano: dada su relación “simbiótica”, no pueden ser entendidos uno sin el otro.

El autor se reconoce como integrante de un grupo de historiadores que, a partir de las décadas del ‘70/‘80, a través de sus investigaciones y polémicas, han ido modificando imágenes y preconceptos, a la vez que incorporando al conocimiento, cuestiones, aspectos y problemas antes desconocidos o soslayados en relación con la pampa de fines del período colonial. En esta labor,

Mayo ha realizado sus aportes propios.

En la obra que estamos comentando, el autor se detiene particularmente en el análisis de todos los actores sociales: los estancieros (vistos como un sector heterogéneo e internamente estratificado), los agregados, los capataces, los peones, los gauchos, los esclavos... Es decir, que en ella se destacan también los diferentes roles desempeñados por los sectores subalternos, mostrándolos en toda su riqueza de matices, y con su fluctuante ubicación socio-ocupacional en un 'mundo que se halla en formación.

Otros aportes interesantes se encuentran en los capítulos destinados a la mujer y a las "amistades ilícitas" en el mundo rural. En ellos rompe el mito de la "mujer pasiva" y encara el estudio de las relaciones afectivas y sexuales en el contexto de una sociedad pastoril de frontera.

¿Cómo llega el autor a identificar y mostrar una imagen tan rica y vívida de los actores que integran esta sociedad?

Hay aquí un rastreo muy detenido y exhaustivo en fuentes de uso no tan frecuente (o abordadas de una manera original), tales como: documentos judiciales y policiales, protocolos notariales, relatos de viajeros, periódicos, actas capitulares, bandos, ar-

chivos de órdenes religiosas, censos.

Toda la obra es presentada en un lenguaje preciso, ágil y ameno, que estimula la lectura, pero que a la vez lleva a la reflexión, puesto que rompe con preconceptos y plantea problemas y polémicas.

Las conclusiones, tanto parciales como finales, a las que arriba el autor, completan una obra en la que, equilibradamente se han incluido aportes testimoniales y precisiones conceptuales.

En definitiva, el autor presenta su propia obra de la siguiente manera:

"...El lector atento descubrirá una oculta tensión en las páginas que siguen, una tensión entre una manera de hacer historia social con la que me siento ahora menos cómodo y que a pesar de ello domina este libro, y una incipiente apertura hacia una historia más narrativa, más vitalista, que busca entretener, que se regodea en el detalle, en la descripción de la cotidianidad, en la rutina exterior, pero también en los pliegues del alma de sus protagonistas..." (Pág. 23)

Inés Laura Scarafía
María Leonor Milia*

María Herminia Beatriz Di Liscia (coord.)
Acerca de las Mujeres. Género y Sociedad en La Pampa
Santa Rosa, Fondo Editorial Pampeano, 1995, segunda edición.

Esta publicación colectiva es producto del Proyecto de Investigación: *Mujer y*

Sociedad en el Territorio Nacional de La Pampa, 1914-1930, llevado a cabo por las

* Universidad Nacional del Litoral.

autoras en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Pampa, entre 1990 y 1993.

Se compone de diversos artículos, producidos por las integrantes del equipo de investigación que llevó a cabo el Proyecto: María Herminia Beatriz Di Liscia, María Silvia Di Liscia, Ana María Teresa Rodríguez, y María José Billorou. Los artículos se centran en temáticas particulares, utilizando fuentes similares, y procurando desentrañar los diversos significados de lo femenino y del ser mujer en La Pampa de inicios de este siglo.

La primera parte está dedicada a exponer algunos conceptos teóricos que constituyeron el punto de partida (o de llegada?) de la investigación. Seguidamente se define el perfil demográfico del Territorio Nacional de la Pampa, utilizando como fuente los censos de 1914 y 1920. Estos capítulos constituyen el contexto de los problemas específicos abordados posteriormente.

A continuación, se analizan la condición femenina y las múltiples imágenes de lo femenino y del cuerpo femenino en la prensa y la publicidad de la época. También se aborda la problemática de la mujer contraponiendo el discurso del socialismo y de la iglesia católica.

En relación a las mujeres de sectores populares, se abordan las problemáticas de la prostitución y el delito. Finalmente, se analiza la inserción de las mujeres en el espacio público a través de tres ámbitos: la docencia, la filantropía y la participación política en el proceso de provincialización.

El equipo de investigación centró sus búsquedas y sus análisis en fuentes periódicas (periódicos *La Autonomía*, *La Capital* y *Germinal*, este último vinculado al socialismo), complementadas con otras fuentes de diversa índole según las temáticas específicas, escritas por mujeres (actas

de sociedades de beneficencia, discursos de maestras, etc.) y por hombres (registros policiales y judiciales, expedientes municipales, censos).

Es necesario considerar la importancia de esta publicación para la enseñanza de la historia en el marco de:

- a) el crecimiento de los Estudios de la Mujer y del Género en las últimas dos décadas, constituyéndose en el área más dinámica al interior de las Ciencias Sociales;
- b) la necesidad de contar con estudios de base y bibliografía sobre las distintas realidades regionales de nuestro país, a través de la construcción de historias regionales;
- c) la integración de aspectos de género y aspectos regionales con problemáticas variadas como: educación, trabajo, religión, política, violencia, sexualidad, entre otras, re-construyendo un complejo mosaico para un periodo determinado.

Si bien la preocupación central de las autoras se centra en rescatar la historia de las mujeres pampeanas (tanto en el ámbito privado como en el público), paralelamente se indican caminos para la construcción de una historia de los géneros, más abarcativa y articuladora de imágenes y experiencias femeninas y masculinas:

"Creemos que lo más fructífero es entender el 'género' no como una relación cerrada de subordinación [de las mujeres a los hombres] sino como una intersección problemática, contextualmente definida y repetidamente construida. Sólo de esta forma consideramos posible ensamblar género, clase, cultura, etnia; es decir, distintas posiciones y dimensiones de la vida social." (op. cit., p. 14).

El libro, más que sentenciar sobre la dominación sufrida por las mujeres pampeanas a inicios de este siglo, nos abre un abanico de interrogantes, sobre la historia de las pampeanas, las argentinas y las mujeres en general. Nos conduce a indagar las complejas relaciones de género en la Historia, intentando comprender las causas de la invisibilización de las mujeres en la historiografía tradicional y actual como parte de un proceso histórico-cultural más amplio.

La invisibilización de las mujeres no es producto solamente de la falta de fuentes. El libro por sí mismo, como otros estudios e investigaciones realizadas en nuestro país y expuestas bianualmente en las *Jornadas de Historia de las Mujeres*, constituyen una prueba de que es posible encontrar nuevo tipo de fuentes o interrogar viejas fuentes con nuevas metodologías y preguntas. Se trata de la propia concepción de la Historia como disciplina científica.

Tomemos por ejemplo el problema de las periodizaciones:

"... su establecimiento ha comportado hechos que tenían significación para la Humanidad, pero al examinarla en términos de posición y de progreso para las mujeres, se ha visto que aquellos cambios sociales caratulados como progresistas tienen una sorprendente regularidad negativa en cuanto a la situación de las mujeres." (op. cit., p. 15-16).

Definidos el encuadre y la concepción del libro y de la Historia del equipo de investigación, no nos detendremos en analizar cada uno de los artículos. Preferimos centrarnos en un tema, que parece constituirse en eje articulador de variados artículos incluidos en el libro. Este eje es el cuerpo femenino imaginado y prescripto,

como producto socio-cultural de una época. Especificamos a continuación algunos ejemplos.

María Herminia B. Di Liscia asume explícitamente esta temática, a través del capítulo "Los saberes del cuerpo". Analiza las maneras en que la visión higienista penetró en la sociedad pampeana, teniendo como población meta principal a las mujeres (en sí mismas y como cuidadoras de los cuerpos de los otros). A partir del higienismo (desarrollado por médicos, juristas y reformadores sociales, y difundido por la publicidad) se construyó un fuerte dispositivo disciplinante y disciplinador, concentrado en tipificar conductas sociales como esenciales o inscriptas en la naturaleza. Estas conductas sociales encuentran su vínculo con la naturaleza al ser observadas como manifestaciones corporales y conductas individuales vinculadas mayormente con los cuerpos y la sexualidad de mujeres (y hombres).

"Creemos haber demostrado que el conjunto de los saberes del cuerpo de las mujeres llevan implícitas concepciones fuertemente funcionalistas que no sólo las abarcan a ellas. La disciplina sobre la sociedad encuentra en los cuerpos un ámbito de aplicación por excelencia. (...) La ciencia no sólo discriminó sino que también excluyó a las mujeres: las ha considerado desviadas, inferiores, predeterminadas a una sola función para dar razón a su existencia. (...) Naturaleza femenina y maternidad son aspectos constitutivos del sujeto mujer, un sujeto que los textos muestran sujetado y constreñido a su cuerpo." (op. cit., p. 56).

En el capítulo "Delito, poder y sexualidad", María Silvia Di Liscia retoma la cuestión de la naturaleza y de la sexualidad al analizar los procedimientos policiales y jurídicos en relación a delitos con connota-

ción sexual (agresiones contra mujeres, raptos y fugas, violaciones, homicidios y suicidios).

"La dicotomía sexual especificaba a principios de siglo una sexualidad masculina irreprimible, violenta, y una sexualidad femenina pasiva, controlable. Por lo tanto, las mujeres víctimas de agresión deben probar no haberse 'ofrecido', no haber seducido y provocado ellas mismas el delito.

Considerando este esquema ideológico, la problemática que une delito y sexualidad constituye uno de los ejes del discurso periodístico, policial, jurídico y también médico (...) Es a través de un discurso sobre sexualidad que se domina los cuerpos: se afirma lo que las mujeres deben ser, débiles, sumisas, sensibles y, sobre todo, vírgenes (y cuando esto no es posible, honestas). Toda una serie de poderes entrecruzados manifiesta la necesidad del control del cuerpo femenino, porque él mismo no es más que un cuerpo 'social', donde se desenvuelven acciones que escapan a la regulación individual como la constitución de la familia y la educación de los hijos." (op. cit., p. 97).

Sexualidad controlada en las mujeres, a través de sus cuerpos y por su importancia social. Doble moral, que indica una sexualidad y una moral para los hombres, contrapuesta a aquella establecida para las mujeres. Sexualidad y moral que clasifica a las mujeres, las buenas y las impuras, según la utilización que realicen de su cuerpo y su sexualidad.

Corolario necesario de esta situación fue la prostitución regulada a través del control estatal. De este tema se ocupan María Herminia B. Di Liscia, María Silvia Di Liscia y Ana María T. Rodríguez, en el capítulo intitulado "Prostíbulos y Control Estatal". El funcionamiento de la prostitución regulada:

"... institucionalizó un sistema de venta del cuerpo y una identificación casi obsesiva de las mujeres. El Territorio no escapaba, por otra parte, a la existencia del tráfico de mujeres, aunque sus referencias [en las fuentes consultadas] son esporádicas.

Sin duda, el análisis de la prostitución nos posibilita acceder además a un ejemplo clave de la concepción de género en la época, que se estructura en representaciones múltiples y contrapuestas entre dos morales y dos tipos de mujeres, entre la inocencia y la corrupción, la purificación y la contaminación." (op. cit., p. 79).

Y es nuevamente el cuerpo de las mujeres la clave para entender la oposición entre socialismo e iglesia. En el artículo "El socialismo y la iglesia. Aportes sobre la condición femenina", María Silvia Di Liscia y Ana María T. Rodríguez intentan desentrañar semejanzas y diferencias en los discursos sobre la condición de las mujeres provenientes de los representantes del socialismo y de la iglesia católica. Llama la atención el punto de acuerdo entre ambos discursos, a pesar de tantos desacuerdos:

"Por eso, el socialismo insiste en la preparación intelectual de las mujeres, única forma de escape al círculo agobiante de madre abnegada y esposa servil.

Pero existen límites para las mujeres, marcados a veces por su propia 'naturaleza' y a veces por costumbres sociales.

(...) Los socialistas, entonces, no escapan a la consideración social predominante de la época sobre la condición femenina. No pueden eludir ciertas barreras colocadas con claridad a las mujeres desde la era victoriana y que se visualizan en el tratamiento de la sexualidad femenina. Así, si el tema es la educación femenina, el límite para conocer, en las mujeres, es el propio cuerpo. Si se trata de la libertad de vestirse, la

frontera está dada por la virtud femenina, que es necesario mantener. Se insiste en la participación e igualdad, pero se sugiere no abandonar las tareas domésticas, el cuidado de la casa y los niños.

En última instancia, el cuerpo femenino y sus funciones son todavía una cuestión masculina; y en esta concepción el socialismo se acerca, bien a su pesar, al sistema clerical que critica." (op. cit., p. 67).

De fácil y agradable lectura, constituye una lectura recomendable para docentes, investigadores y alumnos de Historia interesados en desentrañar las complejidades del género, y también para aquellos que simplemente pretenden asomarse a la problemática (aunque les advertimos que este sendero no tiene retorno!).

Silvia C. Yannoulas*

LIBROS RECIBIDOS

*La transición del Antiguo Régimen a la Modernidad y la crisis ulterior
Cuatro Siglos de lucha en el espacio colonial rioplatense
y en la Argentina Moderna y Contemporánea (1600-1995)*
(obra de Historia en 14 volúmenes)

Esta obra, titulada *La Transición del Antiguo Régimen a la Modernidad y la crisis ulterior. Cuatro siglos de lucha en el espacio colonial Rioplatense y en la Argentina Moderna y Contemporánea (1600-1995)*, fruto de treinta años de labor, en archivos y bibliotecas de Argentina, Chile, Estados Unidos y México, consta de catorce (14) tomos, todos ellos fundados en miles de textos de época, relevados en documentación judicial, notarial, administrativa y eclesiástica.

Este relevamiento fue practicado en los protocolos de escribanos de los archivos

notariales; en las series judiciales, sucesorias, capitulares, hacendarias, legislativas, gubernativas, censales y parroquiales; en las Actas Capitulares y Diarios de Sesiones de las Convenciones Constituyentes y de las Cámaras de Diputados y de Senadores, nacionales y provinciales; en los periódicos depositados en las hemerotecas de la Biblioteca Nacional, el Museo Mitre y la Universidad de La Plata; en las compilaciones documentales editadas y en los epistolarios de los archivos comerciales, presidenciales y provinciales de los siglos XVIII, XIX y XX (Mitre, Paz, Roca, Juá-

* Universidad Nacional de Entre Ríos.

rez Celman, Victorino de la Plaza, y Agustín P. Justo, del Gobernador de Tucumán Próspero García, y del Gobernador de Buenos Aires Dardo Rocha); en las correspondencias y conferencias telegráficas de gobernadores, ministros y legisladores; depositadas en el Archivo General de la Nación (AGN) de Buenos Aires, en los Archivos Históricos de las provincias de Córdoba y de Buenos Aires (La Plata), y en los Archivos de los Departamentos Judiciales.

La obra se halla repartida en catorce (14) tomos, relativamente autónomos entre sí, y en un centenar de capítulos, referidos en el Índice en forma correlativa, también independientes entre sí, donde casi medio centenar (42) de capítulos son versiones mejoradas de trabajos ya publicados, en forma separada, en un libro y en medio centenar de revistas científicas del mundo, cuyos ejemplares y separatas se hallan registrados, indizados y rescensionados en el *Handbook of Latin American Studies* (HLAS: Library of Congress), en el *Historical Abstracts* (Santa Bárbara, California), y en el *Hispanic American Periodical Index*

(HAPI, Latin American Center, University of California, Los Angeles), y depositados en las bibliotecas de la Academia Nacional de la Historia (Buenos Aires), del Archivo Nacional de Bolivia (Sucre), de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA, y del Instituto de Historia Argentina "Dr. Emilio Ravignani".

Otros diez (10) capítulos son trabajos que han sido aceptados para su publicación; otra quincena (15) de capítulos son trabajos cuya publicación está a consideración de diversas revistas científicas del país y del mundo; otra veintena (20) de capítulos son trabajos terminados y a enviar próximamente para su publicación a otras tantas revistas mencionadas tentativamente; y otros diez (10) capítulos más son otras tantas versiones mejoradas de trabajos presentados en distintos Congresos científicos de la especialidad.

Eduardo R. Saguier *

(Tomado de "Advertencia preliminar")

Boletín - Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales

Nº 1, mayo de 1996.

Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

Esta reciente publicación, destinada a difundir los trabajos que en el área de las ciencias sociales desarrollan los integrantes del GITDCS, como así también los produ-

cidos por investigadores de otras universidades, es una muestra más de la creciente preocupación que se está desarrollando por esta temática. El primer número se compo-

* Universidad de Buenos Aires - CONICET.

ne de cinco trabajos, dirigidos a diversos aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales: lo teórico-didáctico, lo teórico-curricular y los teórico-histórico, según se define en la presentación, en los que predomina el interés por la Historia.

«La enseñanza de la historia de Venezuela en la actual programación básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico» de Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante es un resumen de la investigación que están desarrollando estos profesores, aplicada a los nuevos programas de nuestra asignatura en Venezuela en los que señalan una falta de consistencia teórica. «La lectura y la escritura: diagnóstico y análisis en los programas de Lengua y Literatura. 1º Etapa de Educación Básica» es un artículo en coautoría entre Carmen Aranguren y Angel Antúnez P., referido a estas problemáticas, que los autores advierten ha ocupado poco lugar en la escuela, sobre la que desarrollan un análisis crítico. Ambos trabajos son la contribución del Grupo de la Universidad de Los Andes a este número inaugural del Boletín.

«Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar» de Joan Pagés

(Universidad Autónoma de Barcelona) se ocupan de la relación entre dos problemas: la escasa fundamentación científica de los contenidos y la relevancia real de los cambios curriculares. En «El cuadrilátero del tiempo. Alguna precisión sobre la Didáctica de la Historia», Ivo Mattozzi (Universidad de Bologna) se ocupa de determinar el campo de la Didáctica de nuestra disciplina, su status científico y su relación con las prácticas, partiendo de los elementos que la definen: el saber histórico, el docente, el estudiante y los instrumentos de enseñanza. «Historia o Didáctica de la Historia» de Rita M. Álvarez de Zayas (Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe. La Habana) argumenta en favor del reconocimiento de la Didáctica de la Historia como una disciplina pedagógica independiente con objeto, contenidos y métodos propios.

El volumen incluye también una reseña de María Isabel Presas e información sobre distintas actividades referidas al área.

Gonzalo de Amézola*

Otro libro recibido:

- *El lugar de la Didáctica en la Formación Docente. Historia de una problemática compleja.* Victoria Baraldi. Santa Fe, Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, 1996.

* Universidad Nacional de La Plata

social atribuidos a la enseñanza de la Historia y dominantes pues en la configuración del currículum escolar y su práctica.

En esta investigación se ha seguido una vía doble y complementaria. Por un lado, como ya hemos indicado, se ha hecho un extenso trabajo de campo entre el profesorado español. Pero también se ha establecido relación con lo que ocurre en otros países del entorno, ya que nuestra hipótesis contempla la idea de que éste es un problema que en principio se genera de la misma forma, aunque haya sufrido desarrollos diferentes en cada país, puesto que hay semejanzas en los puntos de partida historiográficos y en la forma de concebir la enseñanza oficial. Para el estudio de la situación actual en países como Francia, Gran Bretaña, Alemania o Italia se ha utilizado una vía indirecta, investigando a partir del análisis de las luchas por la renovación de la enseñanza de la Historia que, en mayor o menor medida, se han producido en dichos países en la segunda mitad de este siglo, y que, en la mayoría de los casos, están todavía abiertas.

A través de ese estudio y desde las explicaciones o argumentos utilizados por los grupos sociales o los propios investigadores de cada país que de una forma u otra han participado en esas luchas, bien historiadores, didactas, profesores expertos en temas de educación, formadores...etc., etc., hemos apreciado la presencia de un problema semejante, claramente explicitado en los análisis de algunas demandas, publicaciones, actas de congresos, informes de la administración, periódicos o revistas especializadas, libros o estudios nacidos al calor de la controversia: la persistencia de una concepción del objeto de conocimiento escolar concebido desde teorías decimonónicas⁽³⁵⁾.

En cada uno de estos países la lucha ha tenido caracteres diferentes, pero en todos alienta la necesidad de luchar contra la presencia implícita de la vieja historiografía, a pesar del cambio de los contenidos históricos, apreciable en programas y manuales.

Como ya los mismos miembros de Annales habían aceptado siempre, desde los primeros escritos de L. Febvre y todos los que siguieron después⁽³⁶⁾, la Nouvelle Histoire era y es, en las nuevas palabras de P. Burke: "...una Historia escrita como reacción deliberada contra el "paradigma tradicional"⁽³⁷⁾. Sin embargo ésta fue una lucha establecida en principio en el campo de la investigación histórica. Pero será sólo en las luchas por la renovación de la enseñanza de la Historia que tienen lugar ya en la segunda mitad del siglo, cuando historiadores y enseñantes intenten lo mismo respecto del currículum escolar, dependiente aún de los principios teóricos de aquella historiografía. Muchos de ellos ven el problema con toda claridad, como se aprecia por ejemplo en los escritos de S. Citron, una de las personalidades más prestigiosas en este combate. Sobre la enseñanza de la Historia en Secundaria decía: "Dans les collèges secondaires, la réforme Haby n'a rien modifié de la traditionnelle historiographie. Celle-ci survit en lambeaux et en filigrane derrière une histoire qui continue à être découpée en 'antiquité-moyen-âge-temps modernes-époque contemporaine.'" ⁽³⁸⁾ Y lo mismo ocurre con la Primaria, en la que todavía esta historiografía representada por E. Lavissee e inspiradora "...du système

denseignement organisé para la III République... se retrouve en filigrane dans tous les manuels de l'école élémentaire.”⁽³⁹⁾

A pesar de que los tiempos han cambiado y que los avances historiográficos son innegables, tal como insiste S. Citron y otros: “ ‘Le découpage de cette histoire’ en ‘fresque chronologique’, européen et franco-centrique, subsiste dans les programmes actuelles des écoles et des collèges, mais la culture et l’idéologie qui lui donnaient un sens n’ont pas survécu.”⁽⁴⁰⁾ Lo cual no impide a la administración insistir en los viejos criterios desde diversas instituciones. Como se afirmaba en una disposición de 1967: “*L’essence même de notre enseignement historique qui est de faire mesurer et comprendre le développement évolutif de l’humanité exige de nous un récit aussi continu que possible*”⁽⁴¹⁾. O en otra de 1969, en que las orientaciones de la Inspección: “... maintiennent le récit continu en longue période, qui donne aux élèves la nécessaire notion de l’enchaînement chronologique des faits.”⁽⁴²⁾ De hecho, la lucha por la renovación de la enseñanza de la Historia ha encontrado siempre una fuerte resistencia en el pensamiento conservador francés⁽⁴³⁾, que a veces ha conseguido influir en las disposiciones de la administración educativa.

Y lo mismo ocurre en la especial forma de lucha por la renovación de la Historia en Inglaterra, donde se utilizan otras vías: la vía de la práctica a través de la creación de Proyectos Curriculares en los que la finalidad fundamental es precisamente deconstruir los viejos conceptos de la historiografía decimonónica, nucleando la nueva enseñanza alrededor de los conceptos epistemológicos clave, los *key concepts*, como causa, tiempo, empatía, evidencia o cambio, que sirven de eje vertebrador del currículum en las nuevas propuestas⁽⁴⁴⁾. Algunas de las investigaciones surgidas alrededor de la práctica y fundamentación de éste y otros proyectos semejantes revisten un gran interés⁽⁴⁵⁾, precisamente por su investigación sobre la forma en que los alumnos utilizan esos conceptos epistemológicos clave, aunque adolecen de otras limitaciones, como es la ausencia de la indagación sobre el origen de esas concepciones.

A pesar de la extensión y popularidad lograda por los proyectos renovadores entre el profesorado, —o tal vez por ello?—, la lucha por la renovación en Inglaterra ha encontrado siempre la oposición de los grupos más conservadores, muy especialmente desde su llegada al poder. Por boca del diputado Sr. Stokes, encargado de los problemas educativos en el gobierno de la Sra. Thatcher, el partido conservador afirmaba en 1990 en medio de una acalorada discusión parlamentaria sobre la enseñanza de la Historia que:

“En la actualidad existe una gran preocupación sobre la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas. En vez de enseñar generalidades y grandes temas, ¿por qué no se vuelve a los buenos tiempos de antaño en que se aprendía de memoria los nombres de reyes y reinas de Inglaterra, batallas, hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado?”⁽⁴⁶⁾

Y procesos semejantes se han desarrollado en Alemania⁽⁴⁷⁾, donde la lucha se ha establecido contra el dominio exclusivo del historicismo. Y también en Italia, en donde los cambios y reformas no han sabido tampoco salir de los viejos esquemas historiográficos⁽⁴⁸⁾. Como señala sagazmente F. Tonucci:

“El desarrollo de algunas disciplinas confirma esta falta de cambio en la escuela, por lo menos en Italia. Cuando la escuela obligatoria duraba cinco años, la Historia, por ejemplo, se presentaba desde la edad antigua hasta nuestros días entre los ocho y los diez años. Cuando la obligatoriedad subió a ocho años, en lugar de replantear toda la disciplina se ha repetido simplemente el curso de Historia desde la edad antigua hasta nuestros días en los tres últimos años de la enseñanza obligatoria. Y los que tengan la suerte de continuar volverán a estudiar toda la Historia en los institutos y probablemente también en la Universidad!”⁽⁴⁹⁾

De todo lo expuesto se deduce pues que, tanto la investigación empírica sobre el pensamiento del profesorado español, como el estudio de las manifestaciones producidas por los movimientos de renovación de la enseñanza de la Historia en diversos países, arrojan un balance semejante: la vieja estructura teórica subyace todavía en la Historia enseñada en múltiples manifestaciones que alcanzan al pensamiento social, a los libros de texto, a las disposiciones oficiales.... De hecho, si se me permite introducir una nueva disquisición, el intento de sustituir la Historia por las Ciencias Sociales en los currícula, aparte de otras consideraciones, se debe también a la repulsa que la vieja concepción historiográfica, traducida en una disciplina escolar estanca con las fronteras levantadas ante otras ciencias sociales, producía en una parte del colectivo docente más renovador. Las Ciencias Sociales, como sustituto de esa disciplina heredera de las concepciones del XIX, y al amparo de alguna de esas ciencias considerada más “moderna” como la Sociología, aparecían como “la salida” de aquellos viejos compartimentos cerrados, cuando en realidad el problema había que enfocarlo como la necesaria sustitución de la “vieja Historia”, —desde el punto de vista de su estructura epistemológica sobre todo—, por La Nueva Historia y sus nuevas formas de hacer, que implicaban sin duda grandes cambios en la forma de orientar el currículum, en la forma de entender la Historia enseñada.⁽⁵⁰⁾

Todo ello necesita pues de la unión de la investigación histórica y la didáctica en una apretada conjunción, a fin de identificar los problemas que su desacuerdo ha producido, y sobre todo afrontar desde ambas perspectivas los problemas de aprendizaje que la nueva concepción de la Historia y también del aprendizaje plantean hoy, y proponer en consecuencia una metodología didáctica capaz de resolverlos, tanto a profesores como a alumnos.

La investigación psico-didáctica y su incidencia en la concepción de la Historia enseñada

Las antiguas ideas de la educación como transmisión y acumulación de conocimientos, que engarzaban con una idea de la ciencia concebida también como ininterrumpida acumulación de conocimientos ciertos en progreso, y una idea del aprendizaje “desde fuera”, recibido pasivamente por el alumno a través de metodologías transmisivas, lecciones magistrales o libros de texto, serían sustituidas en el Siglo XX por otros parámetros. Pero en su momento este conjunto de teorías favoreció la aparición de asignaturas-resumen, cuya estructura hemos visto para el caso de la Historia.

Si los avances de la Historiografía no fueron capaces de introducirse en la enseñanza de la Historia en toda su complejidad y con todas sus consecuencias, para renovar profundamente su práctica, lo cierto es también que los intentos de renovación derivados de los avances de las teorías psicopedagógicas tampoco han podido incidir de forma efectiva en este cambio.

De nuevo los desencuentros entre la investigación historiográfica y la psicológica han pesado en forma negativa, incluso los desencuentros entre la investigación psicológica y la didáctica⁽⁵¹⁾, considerándose esta última durante mucho tiempo como un recetario de técnicas y estrategias más que como una investigación y un conocimiento teórico-práctico de interés crucial.

Frente a la antigua forma de concebir el aprendizaje, el Siglo XX aportó grandes novedades. La mayor atención concedida al sujeto que aprende, tanto desde las nuevas formas de enfocar los objetivos de la educación, —como formación—, como desde las teorías del aprendizaje que nos hablan de la actividad constructora de dicho sujeto, hizo que las nuevas propuestas metodológicas tendieran a acrecentar las posibilidades de acción, de intervención y participación de los alumnos, como es bien sabido. La fórmula en que se plasmó todo ello, conocida como *la clase activa*, tuvo desarrollos complejos, y dentro del problema que nos ocupa, significó algunos cambios en la práctica de la Historia enseñada que hubieran podido tal vez renovarla.

En la realidad la intervención activa de los alumnos tuvo diversas concreciones, unas más radicales, otras más prudentes, otras tergiversadas, y traducciones más o menos interesantes en el aula que no es el momento de analizar en toda su amplitud. Todo ello se realizó en un ambiente de cierta ilusión, a partir de los sesenta y de cierta protección por parte de la sociedad occidental a la investigación educativa para el mejoramiento de la enseñanza. Pero a pesar de esta variedad de soluciones tal vez el rasgo más acusado, la práctica más generalizada con la que se intentó traducir esa actividad del alumno en el aula de Historia, consistió generalmente en la utilización de fuentes documentales o la visita a otras fuentes de información, como monumentos, archivos o lugares donde el alumno pudiera realizar un contacto directo con las mismas a fin de construir su propio aprendizaje actuando sobre dichas informaciones.

Sin embargo, los problemas se plantearon inmediatamente. El método era muy lento, los alumnos no respondían como se esperaba, los conocimientos adquiridos después de esfuerzos y preparación de materiales y visitas por parte del profesorado, eran escasos, etc., etc. Y naturalmente, los partidarios de los viejos métodos acusaron estas novedades de destruir el aprendizaje de los alumnos con novedades no probadas. La respuesta de los años ochenta por parte de la sociedad conservadora fue contundente: había que volver a los buenos tiempos de antaño y a la Historia tradicional.

Qué había ocurrido? De nuevo, entre otros elementos, actuó el desencuentro entre la investigación historiográfica y la didáctica. Por una parte se utilizó la antigua idea de *fuentes*, entendida como el lugar donde está contenido el conocimiento, en lugar de pensar en las múltiples acciones que el acto de conocer y de aprender necesita antes y después de establecer el contacto con la posible fuente de información. Y no se pensó una metodología que siguiera ese proceso del pensamiento humano y del aprendizaje adolescente, sino que se mimetizó en el aula la parte más burdamente "activa", el contacto con los documentos. Pero no se preparó a los alumnos para usarlos, para plantear sus preguntas primero, y para buscar luego en ellos y en sus propias asociaciones y relaciones, las respuestas. En realidad, aunque se repitió hasta la saciedad que aprender de forma significativa supone "establecer relaciones", lo cierto es que no se proporcionaron los elementos indispensables para que el alumno pudiera establecerlas desde sus propios conocimientos, a partir del planteamiento de preguntas y problemas, de la formulación de hipótesis, y la búsqueda de respuestas en la información... elementos todos ellos presentes en la nueva metodología de investigación que podía y debía haber inspirado los cambios en la metodología didáctica.

En el afán, positivo pero poco reflexionado, de que el alumno actuara, lo que se hizo fue reproducir la concepción metodológica del historiador-notario, esperando que, a la vista de la fuente, se encontrara de inmediato la información exacta, limitándose a reproducirla. Pero se hurtaba al alumno precisamente la posibilidad de establecer relaciones "desde dentro" con las fuentes de información, por muy originarias y genuinas que éstas fueran, al no favorecer otro tipo de actividades cognitivas que hicieran posible esa relación. Precisamente uno de los síntomas de esta fe no racionalizada en el simple manejo de las fuentes como garantía de aprendizaje "activo", sin más preparación, fue la preferencia por las fuentes "primarias", contemporáneas a los hechos, por encima de otro tipo de fuentes o de textos historiográficos en particular. Y también la negativa a reelaborarlas con una sintaxis o unas formas de expresión más adecuadas a las posibilidades de los alumnos. Parecía que el simple "contacto" con la fuente "primaria" produciría en el alumno el mismo efecto que se suponía ejercía también en el historiador. Pero desgraciadamente esto no ocurre tan fácilmente, ni en la enseñanza ni en la investigación, cada uno a su nivel. El historiador como el alumno, para establecer alguna relación cognitiva, obviamente de distinto alcance, necesitan realizar una serie de operaciones: partir de ciertos conocimientos, ver los conflictos, plantear los problemas,

formular conjeturas o hipótesis, planear el trabajo, usar la información disponible en función de las preguntas hechas, realizar síntesis, etc.; etc., elementos todos ellos que una metodología activa adecuada puede y debe proporcionar al alumno, poniéndolo en situaciones favorables para poder seguir el camino que le permitirá construir su propio aprendizaje. Como señalaba el historiador G. Duby, el alumno no necesita tanto montones de información sino ocasiones para desarrollar su propio pensamiento y comprender, en cierta forma como hace el historiador: "l'attitude fondamentale de l'historien: comprendre un témoignage et le critiquer. Il n'est pas nécessaire —dise— d'enfourner des masses de faits, mais de partir d'un petit nombre de phénomènes et de montrer ainsi comment se forme la connaissance."⁽⁵²⁾ El mismo J. Le Goff, historiador importante del grupo *Annales* y militante convencido en las luchas por la renovación de la enseñanza de la Historia en Francia no se cansaba de repetir que los alumnos, salvando todas las distancias, utilizaran un método de búsqueda que les permitiera descubrir, "à leur niveau", el sentido de los hechos y procesos históricos y la forma de llegar a interpretarlos, trabajando por tanto "un peu en historiens"⁽⁵³⁾. Sin embargo la clase activa desconoció en cierto modo la metodología del historiador en toda su extensión, o al menos no consiguió plasmarla adecuadamente, para lo cual hubiera necesitado unir la nueva concepción metodológica a la nueva estructura epistemológica del conocimiento histórico, lo cual fue fatal para que la traducción de esa metodología fuera efectiva. De hecho era necesario poner a los alumnos en situaciones de aprendizaje activo, pero había que definir primero en qué consistían. Que el método del historiador sirviera y sirva de guía indudable, no quiere decir sin embargo ni que se pueda mimetizar en el aula, ni por supuesto que éste se reduzca a la lectura de fuentes. Historiadores y teóricos de la Historia están de acuerdo en este último extremo.⁽⁵⁴⁾

Por otra parte, se mantuvo el mismo currículum, la misma extensión y ordenamiento de los contenidos, fiando siempre la inteligibilidad a la presencia de toda la evolución histórica, desde los orígenes a nuestros días, y a la sucesión ordenada cronológicamente y periodizada en la forma tradicional. Sin duda, ante una estructura de los contenidos que en nada había cambiado, sólo para crecer en todo caso, ese método que exigía un tiempo para desarrollar la actividad del alumno, se estrellaba sin remedio. En un estudio más pormenorizado podríamos identificar otros elementos de la estructura epistemológica antigua para interpretar el fracaso de los métodos activos en los sesenta y setenta, incluso en los ochenta, en el aula de Historia. Y, aunque no sirva de consuelo, pero sí de información valiosa para el análisis del contexto, hay que decir que lo mismo estaba sucediendo en el aula de Física o de Ciencias Naturales, donde los laboratorios y las prácticas se habían introducido como la traducción de la "actividad científica", con errores equivalentes a los que hemos señalado para la enseñanza de la Historia en una falsa concepción en este caso de lo experimental en la ciencia. Como ya hemos indicado, la concepción de cada materia incorporaba también una concepción de la ciencia y el

conocimiento en general, desde moldes antiguos, afloraba de distinta forma en las diferentes materias.

El acercamiento de la investigación histórica y la investigación didáctica hubiera sido de gran utilidad, sobre todo teniendo en cuenta que, por fin y afortunadamente, las últimas investigaciones sobre el aprendizaje tenían cierta similitud con las concepciones de la nueva Historia. Sin embargo sería la investigación de las Didácticas Específicas la que realizara al fin el encuentro.

Efectivamente, una Historia que se considera en constante construcción, en que lo importante no es el conocimiento ya acabado sino las formas de construirlo a partir de un buen planteamiento de los problemas, de la formulación de hipótesis significativas, o de la búsqueda de contestaciones en las fuentes a preguntas ya planteadas, acentúa el papel del constructor, del historiador. Y de la misma forma, el aprendizaje significativo, en sus últimas formulaciones, exige también una gran colaboración del que aprende, y la realización en el aula de una metodología de construcción del conocimiento, cercana a las formas de investigación de la ciencia correspondiente, que conocemos en conjunto como perspectiva constructivista del aprendizaje⁽⁵⁵⁾. Pero el avance de estas últimas formulaciones se debe sobre todo a la investigación hecha por las Didácticas Específicas en los últimos 25 años más o menos.

En la actualidad, se ha dado un gran paso adelante que incluye este acercamiento entre la concepción de las diferentes materias y sus formas de investigación, y la organización de la enseñanza.

Las Didácticas Específicas, después de superar la teoría de los estadios, comenzaron a plantearse a finales de los setenta y más decididamente en los ochenta sus propios problemas, los de cada materia en especial, realizando investigaciones para resolverlos, desde sus propias necesidades⁽⁵⁶⁾. El acercamiento entre la investigación científica de las diferentes materias y su correspondiente investigación didáctica se está realizando pues de una forma cada vez más efectiva, sobre todo en aquellas que iniciaron pronto el camino en este sentido.

En este proceso se siguen actualmente dos direcciones verdaderamente relevantes. En primer lugar acercar la investigación didáctica al conocimiento profundo de la ciencia correspondiente, de la materia de enseñanza, teniendo muy presente su concepción epistemológica y sus formas de investigación, y reclamando así un tipo de investigador doblemente formado, desde cada ciencia y desde su didáctica.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior dentro de la línea de la importancia concedida a las ideas previas o esquemas conceptuales en la construcción del aprendizaje, se indaga sobre aquellos esquemas que afectan específicamente a la comprensión de cada materia en particular.

En este sentido ha surgido toda una rica investigación de las Didácticas Específicas que ha centrado su interés en las concepciones de profesores y alumnos sobre conceptos o construcciones propios de cada materia. Los notables avances de la investigación en la

enseñanza de la Física⁽⁵⁷⁾, de la Biología⁽⁵⁸⁾, o de las Matemáticas⁽⁵⁹⁾ han caminado de forma pionera por estos derroteros.

Hoy comienza a crecer el número de investigaciones en el territorio de la Historia que se dirigen al conocimiento de esquemas conceptuales. En su día establecimos la importancia de considerar el tipo de ideas que podrían afectar a la enseñanza de la Historia⁽⁶⁰⁾, muy especialmente aquellas que se refieren a esquemas sobre conceptos epistemológicos, que denominábamos estructurantes en el aprendizaje escolar, por su capacidad de organizar el pensamiento histórico de los alumnos⁽⁶¹⁾.

Y hacíamos especial hincapié en el origen social de dichos esquemas, en su formación a partir sobre todo de concepciones historiográficas más o menos vulgarizadas a través de la práctica y los manuales, o del pensamiento cotidiano, que acaban convirtiéndose así en esquemas implícitos, duraderos y resistentes a su modificación con métodos tradicionales.

En ese tipo de investigación confluye pues el conocimiento histórico y el didáctico, de una forma que puede resultar especialmente interesante ya que asume un conjunto de elementos básicos para la reconsideración de la Historia enseñada en la actualidad.

En primer lugar una manera de entender la educación como formación del individuo más que como simple acumulación de conocimientos, en una primera formulación general. Y situándonos ya muy especialmente en la teoría crítica de la educación, dentro del ámbito más general de la teoría social crítica, se enfocaría la educación como una actividad social desalienadora y liberadora del individuo desde la importancia concedida a la formación de un pensamiento crítico y progresivamente autónomo. Características éstas que parecen ser aceptadas generalmente en nuestros días como objetivos educativos.

En segundo lugar, una idea de la ciencia y de la Historia en particular, en que se impone con claridad la noción de Historia en construcción constante, desde los nuevos problemas e intereses que el presente proyecta sobre el estudio del pasado, y éste sobre la acción del presente, en un "diálogo sin fin", en las acertadas palabras de E. H. Carr, que reinterpreta así de forma magistral la antigua relación establecida entre pasado y presente. Una Historiografía en que la construcción de explicaciones y/o interpretaciones por parte del historiador es fundamental, y en que los hallazgos más productivos no se realizan exclusivamente por acumulación, sino en sucesivas rupturas y reconstrucciones.

En tercer lugar una idea del proceso de aprendizaje también como construcción del sujeto que aprende, "desde dentro", desde sus propios esquemas de comprensión, que es preciso tener en cuenta, tanto desde la investigación como desde la práctica, para operar sobre ellos y favorecer el establecimiento de relaciones, en un aprendizaje significativo y crítico.

Y por último, pero no lo menos importante, como una conjunción de todo lo anterior, una idea de la práctica, de la metodología didáctica en especial, como la vía que hace posible, desde las características del pensamiento adolescente, enfrentarse con "ese" tipo de conocimiento histórico que deseamos para la Historia enseñada, consiguiendo un

aprendizaje intelectual y formativo, y alumnos que sean capaces de comprender de forma eficaz y progresivamente crítica y que autonomicen poco a poco su aprendizaje.

En ese marco general, la nueva concepción de la Historia y del aprendizaje y sus implicaciones para la práctica pueden estar en el buen camino de una reconceptualización de la Historia enseñada acorde con el pensamiento actual sobre las finalidades educativas.

Para conseguir esa renovación son necesarias muchas cosas ciertamente. Es preciso atender a la formación inicial y permanente del profesorado desde las nuevas posiciones. Y favorecer la creación de materiales curriculares que apoyen la puesta en práctica de las nuevas metodologías frente al recurso único al libro de texto. Y tantas otras cosas... Pero, en el terreno de la investigación, parece urgente realizar ese acercamiento entre la investigación histórica y la didáctica específica, sobre todo desde un punto que nos parece esencial: desde las nuevas teorías de la práctica que avalan la idea de que la enseñanza es un hecho social y no exclusivamente tecnológico y que, por tanto, tienen influencia sobre él no sólo las teorías y las técnicas más adecuadas, sino también las percepciones de los sujetos implicados, sus representaciones que pueden haberse convertido incluso en un imaginario social mantenido y transmitido por la memoria colectiva, con las características que ésta otorga, como un "sacré absolu", como un pensamiento no sujeto a las posibilidades de la racionalización, del análisis crítico y por tanto de su renovación, en palabras de P. Nora⁽⁶²⁾.

Desde estos supuestos hemos indagado sobre la concepción de la historia enseñada y su formación a lo largo de los dos últimos siglos. Pero quedan muchas cosas que averiguar sobre todo ello y sobre los múltiples aspectos de los *esquemas conceptuales* de profesores y alumnos, e incluso de quienes forman lo que hemos considerado como el colectivo docente, los grupos sociales o profesionales que de una u otra forma influyen en la Historia enseñada.

En esa tarea nos parece que el camino seguido puede ser de utilidad ya que establece una relación estrecha entre teoría y práctica.

En primer lugar es preciso definir las características de dichos esquemas y su presencia en el pensamiento social docente, definir con la mayor claridad posible sus rasgos, la forma de presentarse en cada colectivo y la influencia que ejerce en sus decisiones educativas y en su práctica.

En segundo lugar, identificar las teorías y la práctica que han originado cada uno de ellos, y la forma en que ha sido posible su permanencia, convirtiéndose en un esquema social resistente, implícito, duradero. Y, cuando se produce, estudiar su instalación en la memoria colectiva de ciertos grupos, del colectivo docente en sentido amplio.

Y en tercer lugar, como toda investigación didáctica reclama, es preciso plantear alternativas que tengan una posible experimentación y aplicación posterior y que ayuden en todo caso al profesorado a ordenar la reflexión sobre su práctica.

En nuestra investigación sobre la concepción de la Historia enseñada, pueden destilarse alternativas que permitan el cambio conceptual y por tanto también el cambio

metodológico en la enseñanza de la Historia y en la formación del profesorado. De tal forma que se pueda replantear no sólo la forma, cantidad y ordenamiento de los contenidos, sino también la metodología didáctica más adecuada a los desafíos que plantean, y que tendrá que inspirarse de una forma u otra en la propia metodología del historiador, en la línea de las últimas investigaciones de las Didácticas Específicas ya apuntadas. Sin duda ello ayudaría a reorientar la formación del profesorado y a la elaboración de materiales curriculares más allá del esquema de los libros de texto.

Este y todos los demás esquemas conceptuales con los que nos enfrentamos en la enseñanza de la Historia se constituyen en obstáculos, como viejas minas que han ido enterrándose bajo nuestros pies, que han permanecido inadvertidas pero activas, y que estallan constantemente, imposibilitando nuestro avance en la enseñanza, y el de los alumnos en su propio aprendizaje. Detectarlos y deconstruirlos, apoyarse en ellos incluso para reconstruir el pensamiento cuando ello sea preciso, es una actividad teórica y práctica de indudable alcance.

Notas:

- (1) El proceso de investigación empírica, tanto en lo que respecta a los recursos empleados como a la muestra sobre la que se aplican, y los resultados obtenidos, está ampliamente descrito en el capítulo 2º: "La investigación empírica", de la Tesis Doctoral citada.
- (2) La formación y desarrollo de la concepción de la Historia enseñada se estudia en dos direcciones paralelas: a través de la evolución de la Historiografía de los siglos XIX y XX (Capítulo 3º), y de la enseñanza de la Historia en el mismo período (Capítulo 4º).
- (3) Bachelard, G. (1938): *La Formation de l'esprit scientifique*. París, Vrin. (Traducido en 1948 por Siglo XXI editores, Madrid, como *La formación del espíritu científico*)
- (4) Ver la obra de Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1978): *Educational psychology. A cognitive view*. N. York, Holt, Rinehart and Winston. Ver Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Edit. Trillas
- (5) Ver Maestro, P. (1991): "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", en *Studia paedagógica*. nº 23. enero-dic. Iuce de la Universidad de Salamanca, pp. 55-81.
- (6) Aries, Ph. (1988): "L'Histoire des mentalités", en Le Goff, J. (dir.): *La Nouvelle Histoire*. París, Éditions Complexe, pp. 167-190.
- (7) Bloch, M. (1960): *Les Rois thaumaturges. Étude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale...* Facultad de Estrasburgo (1ª edic. 1924) Traducción en F.C.E. en 1988 como: *Los Reyes Taumaturgos*.
- (8) Patlagean, E. (1988): "L'Histoire de l'imaginaire", en Le Goff, J. (dir.): *La Nouvelle Histoire*. Op. cit., pp. 307-344.
- (9) Noiriell, G. (1989): "Pour une approche subjectiviste du social", en *Annales esc*, nov.-déc. 1989, nº 6, pp. 1435-1459.
- (10) Chartier, R. (1992): *El mundo como representación*. Barcelona, Estudios sobre Historia cultural. Gedisa.
- (11) Nora, P. (1978): "Mémoire collective", en Le Goff, J., Chartier, R., Revel, J. (dirs.) *La Nouvelle Histoire*. pp. 398-401. Y sobre todo "Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux", en Nora, P. (dir.) (1984): *Les lieux de mémoire*. París, Gallimard, *Tomo I: La République*. pp. XVII-XLII.
- (12) Este interesante aspecto está estudiado ampliamente en la segunda parte del Capítulo 1º de la Tesis citada, titulado: "El marco teórico de referencia: la investigación histórica y la investigación de la Didáctica de la Historia".

- (13) Todas estas conclusiones y propuestas se exponen ampliamente en el capítulo 5º de la citada Tesis Doctoral que orienta este artículo.
- (14) Lafuente, M. (1850-67): *Historia General de España, desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*. Madrid, Imprenta de D. Dionisio Chaulie. 16. Ver también Chao, E. (1848-52): *Historia General de España....* Madrid, Imprenta de Gaspar y Roig.; Gebhardt, V. (1861): *Historia General de España y de sus Indias*. Madrid, 7 vols., etc.
- (16) P. Mariana.: *Historia General de España*.
- (17) Cánovas del Castillo, A. (1890-94): *Historia General de España*. Escrita por individuos de número de la Real Academia de la Historia. Madrid, El Progreso Editorial.
- (18) Altamira, R. (1913-14): *Historia de España y de la Civilización española*. 3ª edición corregida y aumentada. Madrid, Herederos de Juan Gili editores, 4 vols. (Primera edición de 1901-11, 4 vols.).
- (19) Choppin, A. (1992): *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. París, Hachette Éducation. Ver también Borre Johnsen, E. (1992): *In the Kaleidoscope. Textbook Theory and Textbook Research*. Oslo, Scandinavian University Press, y Londres, Oxford University Press, con una bibliografía internacional exhaustiva.
- (20) Ver los trabajos reunidos en la obra colectiva dirigida por Moniot, H. (1984): *Enseigner l'Histoire. Des manuels à la mémoire*. Berna, Peter Lang, con ocasión del Coloquio "Manuels d'Histoire et mémoire collective", celebrado en París en 1981. Y también los trabajos de Nora, P. (1984): "Lavissee, instituteur national. Le "Petit Lavissee, évangile de la République", en Nora, P. (Dir.) *Les lieux de mémoire. I. La République*. París, Gallimard.
- (21) Ver Carbonell, Ch.-O. (1990): "La Révolution enseignée" en Vovelle, M. (dir): *Limage de la Révolution Française*. Communications présentées au Congrès Mondiale pour le Bicentenaire de la Révolution. París, Sorbone, 1989. Pergamon. París, pp. 2397-2404. Y también Vovelle, M. y Riemenschneider, R. (eds) (1994): *Bilder einer Revolution. Images of Revolution. Images d'une Révolution. La Révolution Française dans les manuels scolaires d'histoire du monde*. Frankfurt, Verlag Moritz Diesterweg y París, Editions IHarmattan (Aportaciones de 47 países de todo el mundo).
- (22) Ver Pasamar, G. y Peiró, I.: (1987): *Historiografía y práctica social en España*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Y también Lefebvre, G. (1971): *La naissance de l'historiographie moderne*. París, Flammarion; o, Carbonell, Ch.-O. (1993): *L'Historiographie*. París, P.U.F. (4ª edic. Corregida, 1ª edic. 1981) Traducida en Fondo de Cultura Económica en 1993 como *La Historiografía*.
- (23) Ver Guizot, F. (1966): *Historia de la civilización en Europa*. Madrid, Alianza Editorial. Y también el prólogo a esta edición realizado por D. José Ortega y Gasset.
- (24) Ver Cirujano, P., Elorriaga, T., y Perez Garzón, S., (1985): *Historiografía y nacionalismo español (1834-1868)*. Madrid, C.S.I.C..
- (25) Lefebvre, G. (1971): *La naissance....* op. cit., p.161.
- (26) Carbonell, Ch. O. (1993): *L'Historiographie*. Op. Cit., p.101.
- (27) Las Historias Generales siempre se retrotraen a los más remotos orígenes. Ver: Jover Zamora, J.M.ª.: (1984): "Caracteres del nacionalismo español 1854-1874", en *Zona Abierta*, nº 31, abril-junio, pp. 1-22.
- (28) Ver Lafuente, M. "Discurso Preliminar", en *Historia General de España, desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*. Op. cit., pp. I-CXIX.
- (29) Como señalaba M. Ferro, en esta concepción de la Historia, universal y eurocéntrica: "...los pueblos no 'entran' a la Historia sino tras su 'descubrimiento' por los europeos." Ferro, M. (1990): *Cómo se cuenta la Historia a los niños del mundo entero*. México, F.C.E., p. 14.
- (30) Le Goff, J., Nora, P. (dirs.) (1978-80): *Hacer la Historia. Nuevos problemas. Nuevos enfoques. Nuevos temas*. Barcelona, Laia, 3 vols. (Primera edición francesa de 1974 en París, Gallimard).
- (31) Burke, P. (ed.) (1993): *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza Universidad (Primera edición inglesa de 1991 en Basil Blakwell)
- (32) Ibidem, p. 11
- (33) Ver Maestro González, P. (1996): *¿Historia o Ciencias Sociales? Una falsa polémica en la investigación y en la enseñanza*. Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Formación de Profesores. Argentina, Santa Fe, 11-14 de septiembre de 1996. (En prensa).
- (34) Carr, E. H. (1965): *¿Qué es la Historia?*. Barcelona, Seix Barral. (1ª edic. Inglesa de 1961)

- (35) Todo ello está ampliamente desarrollado en la primera parte del Capítulo 1º, bajo el epígrafe: "El ambiente de renovación didáctica en la segunda mitad del siglo XX y la lucha por la renovación de la enseñanza de la Historia en los países del entorno europeo". Es de suponer la enorme influencia que estos desarrollos de las concepciones historiográficas y de la organización de la enseñanza de la Historia pueden haber tenido en otros países relacionados por lazos culturales, políticos, lingüísticos o académicos.
- (36) Ver Febvre, L. (1947): "Sur une forme d'Histoire qui nest pas la nôtre. L'Histoire historisante", *Annales* (E.S.C.), II, en Febvre, L. (1965): *Combats pour l'Histoire*. (1ª edic. 1953); pp. 114-119.
- (37) Burke, P. (1993): "La Nueva Historia, su pasado y su futuro", en Burke, P. (de.): *Formas de hacer Historia*. Op. cit., p.13 y ss.
- (38) Citron, S. (1984): *Enseigner l'Histoire aujourdhui, la mémoire perdue et retrouvée*. Paris, Les Éditions Ouvrières, p. 23.
- (39) *Ibidem*, p. 13-14.
- (40) *Ibidem*, p. 65. Sobre la continuidad de los programas ver también: *Les amis de Sèvres*. nº 2, 1969 y *Historiens-Géographes*. nº 276, dic. 1979.
- (41) "Histoire et Géographie; horaires, programmes, instructions". *Institut Pédagogique National: Folleto nº 68*. (1967).
- (42) *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*. 2 oct. 1969.
- (43) Ver un ejemplo en Guth, P. (1980): *Lettre ouverte aux futurs illettrés*. Paris. Albin Michel.
- (44) El Proyecto en: S.C.H. (Schools Council History) 13-16 Project (1976): *A New Look at History*. Holmes McDougall. La evaluación de este proyecto auspiciado bajo el Schools Council se publicó por Shemilt, D. (1980): *History 13-16. Evaluation Study*. S.C.H. 13-16 Project. Edinburgh, Holmes McDougall.
- (45) Algunas de estas investigaciones han sido publicadas, aunque ninguna ha sido traducida al castellano. Dickinson, A., Gaerd A. and Lee, P. (1978): "Evidence in History and the Classroom", in *History Teaching and Historical Understanding*. London, Heinemann, pp.1-20. Lee, P.: "Explanation and Understanding in History", in *Ibidem*, pp.72-93; Dickinson, A. and Lee, P.: "Understanding and Research", in *Ibidem*, pp.94-120. Shemilt, D. (1983): "The devil's locomotive", *History and Theory*. 22, 1-18; Shemilt, D. (1984): "Beauty and the philosopher: empathy in History and the classroom", in Dickinson and Lee and Rogers (eds.) *Learning History*. London, Heinemann Educational Books, pp.39-84; Dickinson, A. and Lee, P.: "Making sense of History", in *Ibidem*, pp.117-153; Shemilt, D. (1987): "Adolescent ideas about evidence and methodology in History", in Ch. Portal (ed.) *The History curriculum for teachers*. The Falmer Press, pp.39-61; Ashby, R. and Lee, P.: "Children's concepts of empathy and understanding in history", in *Ibidem*.
- (46) Esta discusión parlamentaria fue recogida por la BBC y emitida en una hora de gran audiencia en el programa de la televisión británica *Time Debate* del día 20 de octubre de 1990 bajo el título "History and the National Curriculum" (BBC TV).
- (47) Ver Staher, G. von (1993): "Didáctica de la Historia en Alemania. Historia y situación actual", en *Educación Abierta*, nº 108. Universidad de Zaragoza, ICE, pp. 11-70.
- (48) Ver los escritos de Ricuperati, G. (1987): "L'insegnamento della storia nella scuola secondaria", en *Studi Storici*. 28, 3, pp. 599-621 y: (1982): "Storiografia e insegnamento della storia", en *Passato e Presente*. 2, pp. 183-200. O la obra colectiva A.A.V.V. (1986): *La storia insegnata*. Milano, Mondadori.
- (49) Tonucci, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona, Edit. Graó., p. 6.
- (50) Esta polémica ha sido tratada un poco más ampliamente en Maestro González, P. (1996): "¿Historia o Ciencias Sociales?.....", op. cit.
- (51) Ver los números 63 y 64 de la Revista trimestral de Estudios e Investigación *Infancia y Aprendizaje*. 1993. En especial los artículos de Coll, C.: "Psicología y Didácticas, una relación a debate", pp. 59-75; Pagés, P.: "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales", pp. 121-151; y Carretero, M., Limón, M.: "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales", pp. 153-167.
- (52) Duby, G. (1969): *Les amis de Sèvres*. nº 2.
- (53) Le Goff, J. (1980): Entrevista en *Le Monde de l'éducation*. mayo.

- (54) El mismo J. Topolsky en su excelente trabajo sobre Metodología, nos habla detalladamente de las muchas y variadas operaciones entre todas las que el historiador realiza que, aún sin estar directamente relacionadas con el manejo de las fuentes, le ayudan a producir conocimiento histórico. Topolsky, J. (1985): *Metodología de la Historia*. Barcelona, Cátedra. (1ª edic. polaca 1973).
- (55) Novak, J. D. (1987): "Human constructivism: towards a unity of psychological and epistemological meaning making", Ponencia presentada al *Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education*. Ithaca, N. York.
- (56) Linn, M. (1987): "Establishing a research base for science education: challenges, trends and recommendations", en *Journal of Research in Science teaching*. Vol. 24, nº 3, pp. 191-216.
- (57) Ver por ej. Driver, R.: (1986): "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos" en *Enseñanza de las Ciencias* 4. (1), pp. 3-15.
- (58) Ver: Giordan, A. (1978): *Une Pédagogie pour les sciences expérimentales*. París, Editions du Centurion. Traducido en 1982: *La enseñanza de las ciencias*. Madrid, Pablo del Río editor. Siglo XXI.
- (1984): "Le sottissier: un outil pédagogique", en *Actes 6èmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*. París.
- Giordan, A. et Al. (1983): *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Berna, P. Lang.
- (59) Ver: Bell, A. W. (1982): "Diagnosing Students Misconceptions", *Australian Mathematics Teacher*. Vol
- (60) Ver Maestro, P. (1991): "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", op. cit.; especialmente el apartado titulado: 'Algunas precisiones sobre las ideas de los alumnos en Historia'.
- (61) Ver Maestro, P. (1993): "Epistemología histórica y enseñanza", en Ruiz, P. (ed.) *La Historiografía Ayer. Revista de Historia Contemporánea*. Madrid, Marcial Pons, pp.135-181.
- (62) "L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel....L'histoire, parce que opération intellectuelle et laïcisant, appelle analyse et discours critique. La mémoire installe le souvenir dans le sacré.... La mémoire est un absolu et l'histoire ne connaît que le relatif." Nora, P. "Entre Mémoire et Histoire....", op. cit., Tomo I, p. XIX.