

El coordinador de esta obra, catedrático en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Granada, España, sitúa la obra en los presupuestos de la Reforma Educativa, comparte sus principios, finalidades, sus orientaciones metodológicas; pero sobre todo, atendiendo a la realidad escolar, en la que hay unos alumnos, unas disciplinas, unos contextos, y sobre todo, un profesorado con el que inexorablemente hay que contar.

Podemos decir que ésta es una obra *útil y oportuna*. *Útil* por los recursos innovadores que trata como pueden ser los Itinerarios Didácticos, el Patrimonio Histórico, el tratamiento del Tiempo Histórico, Usos y aprovechamientos del suelo, etc.. *Oportuna* porque nos llega en un momento particularmente crucial de la Reforma Educativa: el de su desarrollo curricular, que implica la puesta en marcha de resortes institucionales para su implementación.

El grupo de autores de esta interesante obra está relacionado con el Grupo de Investigación *Meridiano* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La intención de la obra es potenciar el conocimiento y mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. Es así que se van intercalando capítulos de tratamiento teórico de la Didáctica y sus aplicaciones para ser utilizadas en el ámbito áulico. La obra está dividida en cuatro módulos, que nos parece interesante comentar.

### **Módulo I: referencias epistemológicas**

Este módulo consta de dos capítulos elaborados por Antonio Luis García Ruiz y José Antonio Giménez López. En el primero de ellos sitúan el análisis en la "Evolución epistemológica reciente de la Historia y de la Geografía", haciendo un paralelismo de los distintos paradigmas que van recorriendo cada una de las disciplinas durante los siglos XIX y XX, porque como dicen los autores: "(...) además de constituir nuestro pasado más inmediato y nuestro presente, ha sido en ellos donde se ha producido la verdadera eclosión teórica y epistemológica de estas disciplinas"<sup>(1)</sup>, mientras que en el segundo capítulo intentan dar respuesta a una de las problemáticas más importantes de las Ciencias Sociales, que es la "conformación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y su valor formativo", desde la nueva concepción de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, el conocimiento y la empatía con civilizaciones y culturas próximas o lejanas en el tiempo y en el espacio, la explicación y comprensión de la situación actual del mundo, la respuesta a problemas sociales y medioambientales, la conservación del patrimonio histórico-artístico y cultural, el desarrollo de habilidades y destrezas del área, la formación integral de la persona y el respeto a los derechos y deberes de los ciudadanos. De esta manera el

<sup>(1)</sup> "tratamiento educativo adoptado para la inclusión de varias disciplinas en una sola área, no ha sido la mera yuxtaposición, ni tampoco la

globalización, sino una solución intermedia donde se subrayan las relaciones y rasgos comunes de las disciplinas, así como el carácter específico de cada una de ellas; se trata pues de recoger las contribuciones de cada disciplina y ponerlas al servicio de unos objetivos educativos de naturaleza más general".<sup>(2)</sup>

## Módulo II: Diseño y desarrollo del currículum

Este módulo es el más extenso en la obra ya que, inserta discusiones claves para el tratamiento de las Ciencias Sociales en el currículum escolar. A través de seis capítulos recorreremos desde la Teoría del Currículum, los contenidos escolares a la metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales, materiales curriculares para enseñar Ciencias Sociales y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo tercero, correspondiente a las Teorías del Currículum, está elaborado por el Dr. Manuel Fernández Cruz, quien realiza una síntesis acerca de las principales teorías que sustentan el Currículum, argumenta acerca de sus elementos básicos (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), para luego realizar el tratamiento más útil de estos elementos: los niveles y ámbitos de concreción curricular, donde los docentes pueden relacionar la teoría con los elementos prácticos de diseño curricular: enseñanzas mínimas y currículum oficial, proyecto curricular y programación de aula y unidades didácticas.

El capítulo cuarto, es de una utilidad complementaria para nosotros, ya que su autor, Antonio Morales Pérez, realiza una adaptación de las finalidades y objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia a las adaptaciones curriculares de un currículum específico por etapa en un contexto determinado.

En el capítulo cinco, Arturo Díaz de

la Guardia nos integra a su análisis la perspectiva de los contenidos (integra contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), haciendo una comparación entre la enseñanza *tradicional* y las *nuevas propuestas*. Este análisis, el autor lo inserta en los Diseños Curriculares para luego prestar especial atención a la *selección* ("realizada por las administraciones educativas sólo indica temáticas muy generales, sin precisar el grado de profundización con el que deben ser tratadas, por lo que habrá de ser completada en la práctica"), *secuenciación* ("que tropieza con la carencia de investigación. Lo que hace que el profesorado deba guiarse básicamente por su experiencia e intuición") y *organización* ("resulta una operación difícil de deslindar y articular con la secuenciación y es particularmente problemática en un área tan poco estructurada como la nuestra")<sup>(3)</sup> de contenidos para enseñar Ciencias Sociales.

Mateo Jiménez Belmonte en el capítulo siguiente analiza en primera instancia los modelos metodológicos desde una mirada general: Modelo Tradicional, Tecnocrático, Investigativo y Receptivo/significativo, para luego pasar a los principios didácticos y criterios de aplicación del aprendizaje y de la materia (Ciencias Sociales, Geografía e Historia). Plantea el autor que su eje directriz es el qué enseñar (causalidad, cambio, distribución, sistema, etc.) en función de un contexto y unos alumnos determinados y, por lo tanto, no es válido un único modelo para atajar la diversidad de situaciones que se presentan en clase. De ahí que plantee la no existencia de metodologías puras, sino mixtas o combinadas, campo ya limítrofe con el procedimiento específico que se pueda prever para elaborar cualquier unidad didáctica. Pasa luego el autor a adaptar el análisis teórico a la metodología en el aula a través de dos

subapartados: secuencias de aprendizaje en las unidades didácticas y las actividades en las unidades didácticas.

No podían faltar siguiendo esta línea de trabajo los Materiales y recursos. Este capítulo fue elaborado por José Rodríguez Rodríguez, quien realiza un pormenorizado análisis de los materiales, medios y recursos para el tratamiento de las Ciencias Sociales en el aula, partiendo de la concepción que

“constituyen un lugar común en el que las diferencias no estriban tanto en el valor particular de cada término, sino más bien en el carácter polisémico que podemos adjudicarle al conjunto de los mismos, dependiendo del sentido más o menos reduccionista que se les conceda”.<sup>(4)</sup>

El autor se toma la licencia de analizar tanto los tradicionales como los innovadores. Es así que encontramos que el entorno, los materiales impresos, el material audiovisual, el material instrumental y los recursos que llama metodológicos (exposiciones y conferencias, entrevistas y encuestas, debates y discusiones dirigidas, estudios de caso y dramatizaciones, etc.) tienen el mismo nivel de importancia al momento de utilizarlos como elementos que nos ayuden a comprender una realidad sociohistórica determinada.

El último tema de tratamiento para el Módulo II lo constituye en el Capítulo 8: “Evaluación de los aprendizajes de Ciencias Sociales”, donde su autor, Julián Plata Suárez, plantea las tres cuestiones fundamentales de la evaluación: ¿para qué evaluar? ¿Qué evaluar? y ¿Cuándo y Cómo evaluar? Lo más interesante del capítulo lo constituyen los ejemplos planteados por el autor para la adopción de diferentes modelos evaluativos en Ciencias Sociales. De esta forma la evaluación “servirá realmente

para ‘ayudar a progresar’ y a desterrar el tipo de evaluación coercitiva, que se ha venido haciendo sin pensar en las consecuencias que podría acarrear”.<sup>(5)</sup>

### Módulo III: Coordinadas principales

No podía permitirse que en la línea de análisis seguida, estas coordenadas principales: espacio y tiempo histórico no tuvieran un módulo por sí solas en el análisis de una realidad sociohistórica determinada. Por ello, Angel Licerias Ruiz en el capítulo 9 realiza un objetivo y minucioso análisis del estudio del paisaje desde la construcción geográfica, al que insistentemente le agrega el tratamiento sociohistórico para una visión acertada de la compleja realidad. Es así que, observación y percepción, tipos de observación, el estudio del paisaje en las Ciencias Sociales, los componentes y tipos de paisajes (naturales y humanizados), la observación y la lectura del paisaje son parámetros de constante análisis en el capítulo.

“El estudio de las Ciencias Sociales debe enseñar que la realidad es más compleja, existe como realidad objetiva, pero también como construcción de nuestras mentes, y su interpretación cambia con el tiempo y los paradigmas que se aplican para analizarla.”<sup>(6)</sup>

En el capítulo 10, Ramón Galindo Morales realiza una análisis del tratamiento del Tiempo Histórico en la enseñanza de la Historia, fundamental para la comprensión del conocimiento histórico en su conjunto. Una serie de interrogantes guía este trabajo, interrogantes que se pueden relacionar por una parte con el ámbito epistemológico: ¿qué es el tiempo histórico?, ¿qué papel desempeña éste en la comprensión de la Historia? y, por otra parte, con el ámbito curricular: ¿qué presencia tiene el tiempo

histórico en el nuevo plan de estudios?; y, por último, con el ámbito didáctico: ¿cómo podemos desarrollar en el aula el concepto de tiempo histórico? El autor analiza el concepto de Tiempo Histórico, se aproxima a sus dimensiones y organiza pormenorizadamente los aspectos a considerar en diferentes categorías de análisis temporal: *cronología, duraciones, periodización, sucesión causal y cambio histórico*. Finalmente presenta diferentes propuestas de trabajo para el desarrollo en el aula de categorías del tiempo histórico: ejes cronológicos, el friso de la historia y los cuadros cronológicos.

Ricardo Ruiz Pérez, en el capítulo 11, "El patrimonio histórico: propuesta didáctica", se acerca a la idea del actual concepto de patrimonio y al pensamiento que lo ha hecho posible, para luego abordar la consideración que adquiere dentro de la currícula y las posibles contradicciones en la que éstos incurren en relación con la filosofía social que lo concibe y define. En cuanto a su tratamiento escolar, es asimismo compleja y no cabe hablar de una Didáctica del Patrimonio, sino tal vez de Didácticas al menos, diferenciadas según la categoría patrimonial que se estudie, cada una con su naturaleza y condicionantes propios. Se propone en el capítulo una experiencia local, abordándola en exclusiva desde el Patrimonio Monumental circunscripto a la arquitectura, por ser en definitiva el que de forma más o menos definida se contempla en el currículum. Es así como a través de Itinerarios Didácticos se analiza el espacio urbano como documento, como memoria de los cambios históricos, como expresión de un esplendor del pasado, como organismo vivo en la antinomia regeneración-destrucción del patrimonio, como clave del análisis histórico de amplias áreas geográficas. De esta manera, la ciudad como objeto de es-

tudio y los contenidos curriculares están unidos para dar forma a la construcción del conocimiento en los alumnos.

#### Módulo IV: Unidades didácticas

Desde este módulo se ofrecen dos unidades didácticas para ser aplicadas en el aula. Las mismas han sido elaboradas por Antonio Lorenzo Quesada García, quien las propone partiendo del modelo teórico que se trató en toda la obra. Este módulo es de mucha utilidad ya que, los docentes que analicen la obra podrán reconocer los elementos de los bloques temáticos trabajados anteriormente en casos prácticos de aplicación en el aula.

La primera temática abordada, con contenidos estrictamente geográficos, es el *uso y aprovechamiento del suelo: los paisajes agrarios*. El autor justifica la elección del tema, define criterios, contenidos a desarrollar, orientaciones metodológicas, materiales y recursos a utilizar, plan de actividades, secuenciación, criterios de evaluación y síntesis de la unidad. Esta unidad didáctica va acompañada de un extenso material didáctico para que el docente pueda desarrollarla en el aula. Mientras que en la segunda unidad didáctica la temática abordada corresponde a historia: la primera etapa del franquismo (1939-1954). De la misma manera que en el caso anterior se sigue el modelo de construcción de la unidad didáctica, agregando un pormenorizado grupo de fuentes para la realización de las actividades, sobre todo el uso de la prensa como recurso curricular.

La obra ofrece una visión de conjunto actualizada, imprescindible para quienes trabajamos en las Didácticas Específicas, pero donde también los docentes pueden encontrar respuestas a la enseñanza de las Ciencias Sociales por su claridad expositiva, su metodología de trabajo y su biblio-

grafía innovadora. De esta manera se llega a la realización de la práctica escolar sin perder la base teórica ni el rigor científico. En definitiva, la obra admite una doble lectura: a nivel más general, se trata de una mirada global a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia que rompe con los enfoques más tradicionales, factuales, cronológicos y espaciales en que ha venido desarrollándose el aprendizaje de estas disciplinas en las aulas. En un terreno más concreto, es también un catálogo ordenado y sistematizado de recursos procedimentales (especialmente útil si consideramos que la enseñanza de la Historia y la

Geografía continúa siendo, frecuentemente, un proceso estrictamente discursivo). En ambos sentidos ofrece a los docentes elementos de reflexión teórica y ejemplos prácticos.

Luis Porta\*

#### Notas

- (1) Pág. 18.
- (2) Pág. 59.
- (3) pag.182
- (4) Pág. 234
- (5) Pág. 292.
- (6) Pág. 322

**Llamazares, Julio**

*Luna de lobos*

Barcelona, Seix Barral, 1985, 1º ed.

Julio Lamazares nació en el desaparecido pueblo de Vegamián (León) en 1955. Licenciado en Derecho, abandonó muy pronto el ejercicio de la abogacía para dedicarse al periodismo escrito, radiofónico y televisivo en Madrid, ciudad donde reside. Poeta y novelista, ha publicado *La lentitud de los bueyes* (1979), *Memoria de la nieve* (1982), *La lluvia amarilla* (1988) y *El río del olvido* (1990).

Pero de todas sus novelas, *Luna de lobos* es la que casi con seguridad permanecerá indeble en la memoria del lector que se adentre en ese mundo de cruel belleza poética abientado a fines de la guerra civil española.

La novela se estructura en cuatro par-

tes fechadas que resultan claves históricas para interpretar el texto: 1937 —la guerra civil está ya decididamente volcada al triunfo del franquismo; sólo quedan bolsas republicanas como Valencia y Cataluña—, 1939 —término de la guerra civil, victoria oficial de Franco—, 1943/1946 —época de resistencia de los republicanos marginales a través de la guerrilla.

El personaje central, Angel, es un exiliado republicano que junto a un pequeño grupo de amigos se esconde en los montes cantábricos para organizar desde allí, desde su derrota, un asomo de resistencia o de huida.

Ya en 1937, derrumbado el frente republicano de Asturias y con el mar ne-

\* Universidad Nacional de Mar del Plata.

gando toda posibilidad de retroceso, cientos de huidos se refugian en la cordillera Cantábrica para escapar a la represión del ejército vencedor y esperar el momento propicio para reagruparse y reemprender la lucha o para escapar a algunas zonas del país que aún permanecían bajo el control gubernamental.

Muchos quedaron para siempre abatidos por las balas, otros conseguirían alcanzar la frontera y el exilio, pero todos, en esos años de resistencia desesperada, desde su propia derrota, dejaron su impronta en la memoria popular y se alegendaron convirtiéndose en mitos.

El disparador de la escritura de Llamazares fue uno de esos huidos reales quien le mereció un artículo, "Adiós a Gorete", complemento indispensable de *Luna de lobos*.

Gregorio García Díaz, alias "Gorete", fue un campesino leonés que a los 33 años, sorprendido por la guerra civil dedicado a la política local de su pueblo —Lillo—, fue a combatir en el frente del Norte enrolado en las tropas republicanas. Cuando éste cayó, en otoño de 1937, se escondió en las montañas y permaneció allí, en una cueva cercana a su pueblo, por once años, tres meses y cinco días.

La relación de sus aventuras se desliza por el desdibujado límite entre la realidad y la leyenda. Llamazares incluyó en *Luna de lobos* dos cuentos que los hombres de su pueblo le contaron acerca de "Gorete" y fueron, precisamente, los que la crítica descalificó por demasiado fantásticos: aquella aventura en la que, el fusil en la espalda y la guadaña en las manos, siega a la luz de la luna la hierba de una familia que lo ha ayudado a pesar de la prohibición oficial y aquella otra en la que asiste desde el monte y a través de los prismáticos al entierro de su propio padre (de su madre,

en realidad, en el caso de "Gorete") para bajar después en plena noche al cementerio a ver su tumba, caminando de espaldas sobre la nieve para confundir sus huellas y envuelto para evitar ser visto en una manta blanca.

El 26 de enero de 1943, once años después de haberse echado al monte, "Gorete", incapaz de aguantar ya más tiempo, se entregó a los guardias. Luego vendría la cárcel y finalmente la liberación.

Angel es así un nuevo "Gorete" literario, un antihéroe. El eje está puesto en la gente común que ha luchado por unos ideales y han sido vencidos. Es la historia de unos idealistas. Escrita en clave de épica del derrotado, retoma aquella idea que afirma que la guerra civil española fue la última guerra romántica.

Sin poder olvidar que más de medio millón de españoles se exiliaron en 1939, el acierto de Llamazares está en considerar que en aquel momento la única forma de heroicidad fue la del antihéroe. Sólo desde la derrota plena se podía testimoniar la oposición a un estado de cosas.

Derrota cruel, que se presenta casi como una muerte en vida. Ante el aislamiento, el frío, el silencio, el temor, los personajes van animalizándose progresivamente hasta convertirse casi en lobos predadores.

La literatura se convierte así en un campo propicio para acceder a través de él al ambiente histórico de la época.

Pero este acceso no fue transparente en los tiempos del triunfo franquista. El poder oficial quiso borrar parte de la memoria colectiva, la de la España republicana y revolucionaria, y escribir una nueva memoria. Quiso borrar parte de sus señas de identidad histórica.

Así, luego de Franco, se acentuó el mecanismo de la memoria. Hoy, se está

produciendo en literatura una recuperación del pasado que busca curar heridas traumáticas. La memoria funciona como autoanálisis. Ayuda a dar con respuestas y a explicar fantasmas. No cura pero alivia.

Frente al olvido impuesto por un poder totalitario, la sociedad apela para resguardarse a los mitos y a la literatura veraz. Es tan importante para un país los hechos acontecidos como la elaboración de relatos míticos acerca de ellos. Y ésa es la gran forma de resistencia. Ya lo decía Milan Kundera en *El arte de la novela*: "La lucha del hombre contra el poder es la lucha del hombre contra el olvido".

El pasado se vuelve así la dimensión oscura que la historia y la literatura van haciendo cercano. Y ésa es la clave, literaria e histórica, de *Luna de lobos*: a favor de la memoria, contra el olvido.

Todo esto hace que la novela de Llamazares se convierta en una lectura ineludible, trágica y conmovedora, de acceso a la sombría zona de la guerra civil española a través de los prismáticos poéticos de la literatura.

**Bárbara Montero Alberti\***

**Romero, Luis Alberto**

*Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.*  
Buenos Aires, Aique, 1996, 116 págs.

Para quienes realizan sus prácticas como profesores de Historia, en el tercer ciclo de la Educación General Básica, el libro de Romero constituye un "acompañante" valioso para transitar este momento tan particular, donde los cambios provocados por la reforma han abierto un importante debate sobre la enseñanza de esta disciplina y, han puesto a los docentes en general y, a los de historia en particular, frente a situaciones problemáticas nuevas, cuyas resoluciones, generalmente, adoptan toma de posiciones polémicas y beligerantes.

En efecto, el fuerte peso de una tradición escolar "enciclopedista" en la enseñanza de la historia; la novedad y la atracción que ejerce y ejerció en nuestro medio una

propuesta integradora de saberes —área de ciencias sociales— donde se desdibujan las perspectivas propias de las disciplinas y el perfil de los docentes, además de los problemas de financiamiento que resuelve; el desconcierto que conlleva aún el proceso de apropiación y resignificación de los Contenidos Básicos Comunes por parte de los docentes y de las instituciones educativas; las dificultades específicas de la puesta en marcha de la articulación de dos culturas escolares distintas, como la primaria y secundaria; la asistematicidad con la que las Universidades y los Institutos de Formación Docente han implementado la actualización de los profesores del nivel medio y el empobrecimiento material de sus condi-

\* Universidad Nacional de La Plata.

ciones de trabajo han colocado a la historia y a quienes deben enseñarla —en este ámbito de la educación formal— frente a nuevos y viejos interrogantes.

Preguntas tales como: ¿qué historia enseñar en esta etapa última de la educación básica?, ¿cómo organizar y secuenciar los contenidos básicos comunes de este ciclo?, ¿cómo elaborar programas de intervención en el aula que atiendan a los requerimientos de los jóvenes?, ¿con qué estrategias y metodologías abordarlos?, ¿cómo reconocer los aprendizajes adquiridos? Somos los profesores los que tenemos que resolver, todos los días, estos problemas en el salón de clases y lo que predomina, en nuestra práctica, no son precisamente respuestas claras y definitivas, sino todo lo contrario. El manejo y mantenimiento de un conjunto complejo, variado y simultáneo de variables, nos exige una comprensión ajustada en cada caso —no es lo mismo enseñar en un colegio privado que en otro público; en uno ubicado en el centro de una ciudad, que en otro en su periferia—, y una actuación singularizada que normalmente requiere la aceptación de cierta ambigüedad e incertidumbre, no siempre resolubles.

Es en este sentido que la obra de Romero puede ser considerada como una guía, un acompañamiento para la actualización personal y permanente de cada profesor de Historia; no por que pretenda dar recetas técnicas, ni imponer decisiones curriculares, ni porque sea ella misma un listado de actividades a llevar a cabo, sino porque invita a revisar, reconsiderar y actualizar nuestras concepciones de la Historia. Traducir o explicitar estas concepciones, renovarlas y avivarlas en torno de nuestros intereses e inquietudes contribuirá directamente a que cada uno de nosotros podamos realizar nuestra labor en clase; es decir, enfrentarnos a y resolver problemas

curriculares, volcar nuestras ideas educativas en acciones educativas y mantener la coherencia entre lo que pretendemos y lo que ocurre realmente en el aula.

Ya el título de la obra anticipa la posición del autor respecto del complejo problema que se plantea en la nueva estructura curricular: la relación entre la Historia y las demás ciencias sociales. Frente a quienes argumentan a favor de la organización de contenidos en áreas, donde se diluyen los conocimientos de la Historia con los de las otras ciencias sociales, se opone una concepción que rescata la importancia de la enseñanza de esta asignatura en la formación de la conciencia histórica de los individuos y de la sociedad. De ahí que no se haga referencia en ningún momento a las "ciencias sociales" sino a la Historia, entendida como una disciplina, es decir, un dominio de saberes sistematizados, con una historia y una tradición; encarnada en una comunidad científica que es quien define si un conocimiento es o no válido; donde se aceptan o no resultados de investigaciones, con un patrimonio fuerte de escritos, de comunicaciones, de valores, de actitudes, de hábitos, de modos de pensar, etc. Por consiguiente, la subsunción de la Historia en las llamadas Ciencias Sociales no sólo disuelve su identidad disciplinar sino que también lo hace con el conjunto de las otras disciplinas: economía, sociología, antropología, política, etc. y resulta más una cuestión administrativa que académica ya que fuera de la escuela no existe "una ciencia social" sino un conjunto de saberes específicos que dialogan entre sí.

Es desde esta posición que el autor recupera la centralidad de la Historia como objeto de enseñanza curricular. No podemos evitar el pasado, éste es un componente clave de nuestros esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad pre-

sente. Ni tampoco podemos recibir versiones del pasado —“liberal” u “oficial” o “revisionista”. Sólo una educación histórica permite realizar una revisión crítica tanto de los hechos como de las posiciones interpretativas incorporadas en esas construcciones del pasado.

Otro aspecto polémico del libro está referido a la relación entre Historia local, nacional y universal. Existe una larga tradición que apoya la aseveración de que la secuencia más adecuada para la presentación de los contenidos en la enseñanza de la Historia, es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato. Las argumentaciones que sostienen este supuesto son sometidas a crítica, desde la lógica misma de la disciplina, apostando a la necesidad de ir enseñando, desde las primeras etapas de la escolaridad, a establecer relaciones con contextos cada vez más amplios, los cuales deben ser conocidos e integrados.

Enseñar Historia implica que los alumnos puedan conocer su medio, conocerse a sí mismos, conocer a los otros, poder situarse en su medio social, y para poder lograr esto es fundamental que puedan trascender el lugar y el tiempo puntual en el que viven. Ampliar la perspectiva de comprensión de los procesos sociales implica necesariamente superar el localismo para lo cual el marco de referencia tiene que ser mucho más amplio que el propio, sobre todo en un momento en que las identidades se redefinen y asumen una complejidad creciente por la presencia de elementos universales y particulares que es —en virtud de este proceso— aún más necesario afirmar.

Así es que se propone para la comprensión del proceso histórico de nuestro país, incluirlo en un marco mucho más amplio, como es “el latinoamericano, el

occidental, y el mundial, en ese orden”. Las explicaciones a dicha opción radican en la riqueza expansiva de la cultura occidental y en las complejas, variadas y conflictivas formas de influencia y combinación de dicho núcleo con los particularismos locales. Estos criterios de unidad y diversidad con que se piensa la historia argentina, latinoamericana y mundial permiten crear una clave orientadora para el docente, a la hora de establecer prioridades, y de seleccionar y jerarquizar contenidos conceptuales, sobre todo en este tramo de la educación básica.

La propuesta tiene, como punto de partida, un estudio panorámico de la evolución de la humanidad desde sus orígenes hasta la constitución del mundo occidental, y continua con el estudio integral de la historia occidental, latinoamericana y argentina, combinando y priorizando distintos niveles de análisis. La selección de contenidos se ajusta a la idea de la realidad histórica “total y compleja” que el autor desarrolla en el capítulo primero del libro y su objetivo es presentar una imagen ordenada de la misma que contemple aspectos de la economía, la sociedad, el Estado, la cultura e ideas.

Para el 7mo. año del tercer ciclo se sugiere abordar temas de la historia universal que abarcan desde los orígenes del hombre hasta la crisis que afecta a Europa occidental en el siglo XIV. En el tratamiento de dichos contenidos deberán revisarse los criterios que tradicionalmente los venían organizando, como el enfoque cultural tradicional, consistente en el estudio pormenorizado de cada una de las culturas o pueblos. Y se apuntará a que los alumnos puedan ir construyendo imágenes de conjunto de distintas sociedades, para que puedan compararlas con otras y vayan acercándose así al uso y manejo de categorías

temporales y conceptuales globales, amplias e inclusoras.

En el octavo año se incluyen los temas de la historia del mundo occidental desde el fin de la crisis del siglo XIV y hasta el afianzamiento de la sociedad burguesa y capitalista a mediados del siglo XIX. Se introducen aquí los estudios relativos a las nuevas áreas coloniales, y muy particularmente Hispanoamérica y la Argentina.

Finalmente, en el noveno año los temas a estudiar se organizan en dos etapas: la de la gran expansión del mundo capitalista, entre 1850 y 1914 y la del siglo XX, entre 1914 y 1991. En ambos casos, se identifican, por un lado, el mundo occidental y por el otro, el de América Latina. Para la organización de los contenidos de la primera etapa se sugiere tener en cuenta dos grandes ejes: el de la maduración del capitalismo, y el de la consolidación de la sociedad y el Estado burgueses. Para América Latina y Argentina, los ejes organizadores girarán en torno de las transformaciones de su economía y sociedad, y de los cambios sociales, políticos y culturales.

Para la comprensión de los procesos históricos más contemporáneos se recomienda desagregar el período 1914-1991

en dos subperíodos: el de entreguerras y el de la "guerra fría", recientemente concluido. Y en el caso de América Latina y Argentina se considera conveniente recortar, para su estudio, aquellos problemas y características comunes como el predominio norteamericano en la región, la revolución demográfica, el proceso de urbanización y marginalidad, el endeudamiento y la construcción de distintas alternativas políticas.

La propuesta se cierra con la presentación de un modelo de organización didáctica de los contenidos para todo el ciclo y la aplicación de los enfoques más generales al caso concreto del estudio de la sociedad feudal y el orden cristiano feudal.

Las orientaciones bibliográficas que brinda el autor constituyen una valiosa herramienta para el docente ya que combina en ellas los textos más clásicos de los temas en cuestión con aquéllos más recientes y novedosos.

A la hora de preguntarnos para qué aprender Historia, y por ende qué significa enseñar Historia, el libro que comentamos contribuye, sin duda, a la elaboración de las primeras respuestas.

Carlos A. Dicroce\*

Simon, Hugh V.

*Radicales y militares 1955-1983 (Desde una relación familiar hasta el divorcio)*  
Buenos Aires, Edit. Centro de Estudios Unión para la Nueva Mayoría, 1997, 204 págs.

En el número anterior de *Clío* comentábamos la vigorosa reaparición de los estudios sobre la corporación militar —luego

de un período de relativo silencio— con la publicación de obras de Robert Potash, Prudencio García y Alain Rouquié. Rela-

\* Universidad Nacional de La Plata.

cionábamos este auge bibliográfico con la necesidad de ocuparnos en el aula de la historia reciente por el interés que desde varios puntos de vista presenta esta temática (entre otras cosas, por la importancia que debe brindársele según la transformación educativa) y planteábamos también, en parte, las dificultades que presentaba su enseñanza. El libro de Hugh V. Simon Jr. recientemente aparecido puede servirnos para continuar con estas reflexiones.

*Radicales y militares 1955-1983* es la tesis que Simon, un diplomático norteamericano que prestó servicios en Argentina entre 1991 y 1994, realizó para doctorarse en la Universidad de Belgrano. La primera observación que puede hacerse sobre la obra es la originalidad del tema del que se ocupa, ya que podría afirmarse que la historiografía existente que trata de esa relación durante el período mencionado es prácticamente nula. El autor comenta en el prólogo que se abocó a su estudio interesado por descubrir los motivos de la desconfianza que manifestaban los oficiales de media y baja graduación hacia el radicalismo, durante el período en que se desempeñó en la Embajada de los EE.UU. en nuestro país. A partir de la percepción de ese fenómeno, Simon comenzó su tarea académica con el apoyo (entre otros) de Rosendo Fraga.

Uno de los puntos más destacables de la investigación es la cantidad de entrevistas y la naturaleza de las personas a quienes éstas fueron realizadas. Cerca de ochenta informantes brindan su opinión —muchos encuestados reiteradas veces— entre los que se cuentan figuras de segundo plano aunque influyentes en distintos períodos (Mariano Grondona, Mariano Montemayor, Jorge Vanossi, etc.) y los protagonistas de las distintas etapas estudiadas (Onganía, Lanusse, Levinston, Bignone,

Lami Dozo, Roberto Alemann, Horacio Jaunarena, Antonio Tróccoli, Arturo Frondizi, Díaz Bessone, Rogelio Frigerio, etc.).

Sin embargo, pese a la diversidad de opiniones tenidas en cuenta y de la exhaustiva bibliografía empleada, una de las fallencias de la obra es la superficialidad de sus afirmaciones. Esto puede sostenerse en dos sentidos. En primer lugar, por el tratamiento excesivamente panorámico dado a las distintas coyunturas históricas (sólo para dar un ejemplo, el capítulo que se ocupa de las relaciones entre Lanusse y Balbín, la formación de La Hora del Pueblo y el lanzamiento del Gran Acuerdo Nacional liquida la problemática en exactamente tres páginas). En segundo término, porque ciertas afirmaciones controversiales son sostenidas sin advertir acerca de las opiniones divergentes de otros autores. Tal es el caso de lo que se sostiene en la página 130: "Todos los radicales apoyaron a los azules, quienes propusieron a Guido para llegar hasta las elecciones que fueron 'ganadas' por Illia...".

Otra cuestión resulta curiosa en *Radicales y Militares...* La hipótesis de Simon es que, habiendo surgido el radicalismo en vinculación estrecha con los hombres de armas y mantenido por buena parte de su historia relaciones armoniosas con ellos, el distanciamiento en tiempos de Alfonsín fue resultado de un malentendido pasajero que se solucionará con el mero transcurso del tiempo. Dice al final del libro: "A medida que pasen los años, es probable que los militares argentinos se sientan aún más cómodos en su rol de fuerza profesional al servicio de los intereses políticos nacionales... Por su parte, los radicales tal vez se acostumbren a ver a los militares en el papel que les corresponde y se preparen mejor para responder a las necesidades militares y de defensa... La Unión Cívica

Radical y las Fuerzas Armadas argentinas están compuestas de hombres y mujeres que tienen ideas claras sobre cómo su país debe ser gobernado y protegido. Confío que puedan trabajar juntos para lograr ese objetivo". (P. 134). En conclusión, una armonía perdida por un equívoco que será restaurada naturalmente. Este tipo de razonamiento evoca involuntariamente a Hayden White, cuando dice en *Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX* (FCE, 1992) que el relato histórico se atiene a cuatro tipos de trama básicos: comedia, tragedia, sátira y novela. En esta explicación de Simon estaríamos en —por lo menos— la búsqueda de la comedia tal como la caracteriza White: un movimiento ternario desde una posición de paz aparente, pasando por una situación de conflicto hasta llegar a su resolución mediante el restablecimiento del orden.

Pero el verdadero problema para la utilización de este libro en la escuela está en otra parte. Como dijimos más arriba, es una obra extremadamente sintética y tal vez por ese motivo puede pensarse que su empleo —al menos parcial— en cursos superiores podría resultar provechoso. Sin embargo, la valoración que presenta de los años del Proceso merece un comentario.

Simon explica la caída en desgracia de los militares por la guerra sucia y la derrota en Malvinas. Acerca de lo primero dice: "Aunque la tortura no había sido ordenada explícitamente por los militares, su uso fue tolerado y hasta alentado dentro de algunos grupos operacionales pequeños". (P. 123) En realidad, es la derrota en la guerra la que precipita el desbande: "En la Argentina, la situación se presentaba distinta que en otros países de Latinoamérica, donde los gobiernos militares hicieron la transición a la democracia con un arreglo que contemplaba alguna protección sobre los actos que

se habían realizado con anterioridad". (P. 123). Estos actos, por otro lado, han sido exagerados: "Las organizaciones de derechos humanos reclamaban que casi 30.000 personas habían muerto como resultado de la represión..." La CONADEP

"...estimó el número de muertos en 9.000. Algunos oficiales militares tienden a considerar el total en 6.000, subrayando la dificultad de separar la superposición de un doble o hasta un triple conteo. Según algunos expertos, de estas 6.000 personas, tal vez entre el 10 y el 15 por ciento fueron inocentes o personas con nombres falsos". (P. 124)

La conclusión es de imaginar:

"Es muy fácil descalificar a los 'militares' como una banda de marionetas ansiosas por el poder, moviéndose al ritmo de los sables y concentrados noche y día en la idea de desestabilizar la democracia. Existe un peligro mayor para el caso del último gobierno militar: el de etiquetar a los militares como una institución plagada de torturadores y sádicos, cuyo objetivo fue el de aterrorizar a los civiles. Esta fue la falsa imagen que se le dio a los militares argentinos durante los años 80 en la Argentina y, por cierto, en la mayor parte del mundo occidental". (P. 129)

Amparándose en los defectos de la exageración, la finalidad del autor (que en todo el libro hace propio el punto de vista militar de manera ingenua) es exculpatoria. Pero, ¿debemos indultar nuevamente a los militares del Proceso, ahora borrando sus crímenes de la memoria colectiva? Esto puede relacionarse sin esfuerzo con la "Historikerstreit" (disputa histórica) desarrollada entre 1986 y 1989 en Alemania sobre el significado del nazismo. La Historikerstreit, que es en realidad más política que historiográfica, concierne principal-

mente al modo en que la comprensión de la historia da forma al discurso popular contemporáneo. En el caso alemán, el mismo marco de la democracia posbélica descansa sobre cierto consenso mínimo acerca del pasado: precisamente, que el nacionalismo y el antiliberalismo alemanes fueron responsables no menores de la llegada de Hitler al poder en 1933. Se pone en juego

la problemática relación entre conciencia histórica y autocomprensión actual. Y este es el tema esencial de la enseñanza de la Historia escolar y lo que se pone en juego (tal vez en forma poco evidente) en *Radicales y militares...*

Gonzalo de Amézola\*

**Galbraith, John Kenneth**  
*Una sociedad mejor*  
Barcelona, Crítica, 1996

Una de las novedades aportadas por la transformación educativa es la incorporación al currículum de nuevas disciplinas sin ninguna tradición escolar. Así, las ciencias sociales —que tradicionalmente incluían sólo a la historia y a la geografía— se vieron de pronto enriquecidas (y los docentes abrumados) por las perspectivas de la antropología, la sociología, la ciencia política y la economía. Por otra parte, en los contenidos específicos de historia, el énfasis que se le destina a la época contemporánea y, aún más, al pasado reciente en los nuevos contenidos hace imprescindible también recurrir a otras disciplinas sociales que, como la economía, permitan ampliar los horizontes para abordar los problemas contemporáneos. En este contexto, entonces, es de interés analizar la reciente obra de Galbraith.

El nombre de John Kenneth Galbraith

es conocido por la mayoría de los lectores. Tanto su larga vida (nació en 1908) como su extraordinaria vitalidad intelectual, han hecho casi inevitable que alguna de sus obras haya pasado por las manos del público no especializado pero interesado en la economía. Y ello es así porque este canadiense naturalizado norteamericano ha mantenido una visión heterodoxa sobre los problemas económicos, no centrada en los tecnicismos sino en las cuestiones que han preocupado a través del prolongado tiempo que le ha tocado vivir a los hombres corrientes. Un libro en el que estas inquietudes aparecen claramente (y cuyo aprovechamiento por los docentes es también altamente recomendable) es *Introducción a la economía*. Una guía para todos (o casi) (Crítica, 1979), donde este profesor senior de la Universidad de Harvard y antiguo asesor de John F. Kennedy desgrana en

\* Universidad Nacional de La Plata.

términos sencillos sus conocimientos en forma de diálogo.

En *Una sociedad mejor*, publicado en inglés a fines de 1995, el profesor Galbraith trata de perfilar una sociedad buena, no perfecta sino factible. No utópica o ideal sino posible y capaz de conciliar la libertad con el bienestar, en un mundo donde ambos principios parecen excluyentes. Así, a lo largo de 186 páginas procura aportar inicios de solución para los problemas del desempleo, la educación, el enriquecimiento a costa de los demás, la emigración, el poder militar, la pobreza, la distribución de la renta y del poder, etc.

Todas estas cuestiones son abordadas desde una perspectiva que se esfuerza por ser realista. Como dice el autor: "No es la era de la doctrina; es la era del juicio práctico". (P.35) Sin embargo, este pragmatismo no es ilimitado. Galbraith reconoce ciertos valores incuestionables para quienes piensen en mejorar la sociedad actual. Es así como al desarrollar cada uno de los capítulos que componen la obra describe la situación actual, la analiza y compara con otros momentos históricos, arribando a conclusiones que proponen mejorar el funcionamiento del sistema económico y social, basándose en esos conceptos que estima fundamentales: democracia, educación, regulación estatal, distribución más equitativa del ingreso, intervención de organismos internacionales.

Sobre la regulación estatal, por ejemplo, afirma que existen situaciones donde el Estado debe regular la actividad económica porque peligra el bienestar público. Es así que se hace imprescindible proteger el medio ambiente y controlar la calidad de los bienes y servicios destinados al consumo, sobre todo cuando se trata de servicios médicos y de la salud. No se debe trabar la actividad económica —dice el autor— con

normas exageradas e ineficaces como ha ocurrido en otras épocas, pero sí en cambio deben regularse mínimamente las condiciones en que se desarrollan las distintas actividades económicas entre los individuos, garantizando un funcionamiento justo, eficaz y equitativo para todos. Acerca de la distribución del ingreso, Galbraith propone aplicar una política tributaria progresiva que conduzca a canalizar fondos de los sectores de más altos ingresos a los más necesitados.

Con respecto a los organismos internacionales, hace hincapié en la participación del FMI y del Banco Mundial en la búsqueda de soluciones para disminuir la pobreza de los sectores marginados, tanto en el mundo desarrollado como en el subdesarrollado. En este sentido, cree que debe promoverse un cambio profundo en los objetivos de esos organismos que tradicionalmente se han ocupado de lograr la estabilidad monetaria. Para el autor es hora de colaborar activamente con los gobiernos nacionales a fin de obtener mejores resultados en temas relacionados con la pobreza y el desempleo.

Para Galbraith, democracia y educación son dos aspectos fundamentales. La educación debe ser para todos. Es el instrumento que permite a los más indigentes y relegados ascender económica y socialmente. Los analfabetos pueden ser (y han sido históricamente) subordinados al poder autoritario. Afirma: "La educación hace posible la democracia y, junto con el desarrollo económico, la hace necesaria, incluso inevitable". (P. 93). Por lo tanto, es función del Estado priorizar la enseñanza, sobre todo la secundaria y universitaria. Deben existir escuelas y universidades privadas, pero también, dice el autor, deben destinarse mayores recursos para las instituciones estatales.

En conclusión, a lo largo de sus dieciocho capítulos, *Una sociedad mejor* presenta un programa con una dimensión social para hacer frente a los problemas del hombre común. Como dijimos, el autor no busca refugiarse en utopías sino plantear la necesidad de definir una sociedad buena que sea factible. Es decir, llevar a la práctica ideas que permitan alcanzar los objetivos más preciados para lograr el funcionamiento satisfactorio del sistema económico y social, teniendo en cuenta que esos logros

no son sólo para algunos sino para todos los hombres que lo integran. Este pequeño pero provocativo libro de J. K. Galbraith plantea estas problemáticas de manera profunda pero no enmascarada en una jerga economicista y podrá utilizarse con provecho en el aula especialmente en cursos superiores, permitiendo ejercitar una discusión razonada de los problemas que nos afligen hoy.

Susana Griffo\*

---

\* T.N.-Regional La Plata.