

---

## XVI Jornadas de Historia Económica

---

Las XVI Jornadas de Historia Económica se realizaron en Quilmes los días 16, 17 y 18 de setiembre de 1998 organizadas por la Asociación Argentina de Historia Económica conjuntamente con la Universidad Nacional de Quilmes, y con la colaboración del centro de Estudios Histórico-Rurales de la Universidad Nacional de La Plata.

Las reuniones se organizaron en torno de 8 mesas generales y 33 simposios, habiendo convocado a más de 500 participantes entre expositores, ponentes y asistentes. Estuvieron representadas 38 instituciones argentinas y 28 del extranjero (de Brasil, Uruguay, México, Perú, Chile, España, Francia y los Estados Unidos).

Las conferencias centrales de las Jornadas tuvieron un acto inaugural a cargo de Josef Fontana, y de una mesa debate sobre “Sector externo y crecimiento industrial en América Latina” en la cual participaron los profesores Stephen Haver de la Universidad de Stanford (USA), Luis Ortega de la Universidad de Santiago de Chile, Josef Fontana de la Universidad de Barcelona y Bernardo Kosacoff de la Universidad de Quilmes.

Las ocho mesas generales —en las cuales se presentaron más de 50 ponencias— se dividieron en: Cuestiones Agrarias (coordinada por Marta Bonaudo), Historia Colo-

nial I y II (por Ana I. Punta y Viviana Conti), Población y migraciones (por Marcelino Iriani), Economía y Relaciones Internacionales (por Claudio Spiguel), Economías Regionales (por Marcelo Lagos y María Argeri), Industria y

Servicios (por María I. Barbero) y Trabajo y trabajadores (por Enrique Mas y Mirta Lobato).

Por su parte los 33 simposios discutieron una amplia variedad de temáticas referidas tanto a la Argentina como a la de otros países Latinoamericanos; en este sentido fue muy destacada un importante participación de ponentes brasileños, mexicanos y uruguayos.

En los simposios se presentaron y discutieron más de 200 trabajos, con sus respectivos coordinadores, y referidos a:

Estado, Política Económica y Empresarios en América Latina (por Renato Monseff Perissinotto); El lugar de la historia económica en la historiografía brasileña y uruguaya (Verónica Secreto); Transformaciones en la economía y la sociedad argentina en los últimos treinta años (Nicolás Iñigo Carrera); Estado y cuestiones agrarias en la Argentina y Brasil (Silvia Lázzaro); Banca, crédito y crecimiento económico, siglos XIX y XX (Andrés Regalsky); Política contemporánea;

Los países centrales y su influencia (Vicente Cupo); ¿Qué era un chacarero pampeano? (Javier Balsa); El Cono Sur en la economía y la política mundial: convergencias y divergencias históricas (Mario Rapoport y Eduardo Madrid); Cambio institucional y cambio económico en el mundo Iberoamericano, siglos XVIII y XIX (Antonio Ibarra); Historia económica e historia de la ciencia: relaciones y nuevos abordajes (Luiz C. Soares); Tendencias económicas del capitalismo de fin de siglo (Claudio Katz); Sector agropecuario y agroindustria en Argentina: historia reciente, problemas y tendencias (Eduardo Azcuy Ameghino); Población y estructura ocupacional (Félix Converso y Dora Celton); Bancos e industria en el Brasil de los siglos XIX y XX (Geraldo Beauclair de Oliveira); Estado y mercado de trabajo. Niveles de vida y conflicto social: México, Brasil y Argentina 1930-1975 (José Panettieri); Río Grande do Sul: una trayectoria regional de desarrollo en la formación del Brasil republicano (Pedro Dutra Fonseca); Historia urbana: empresas y políticas públicas (Fernando A. Faría); Los sectores propietarios en Europa y Argentina 1860-1930 (coordinado por Jorge Schvarzer, María V. Grillo y Teresita Gómez); Inmigración: mercado de trabajo y organizaciones sociales y políticas en el Brasil (coordinado por Michael Mc. Donald Hall); Cambios en el patrón de especialización: 1975-1997. Del modelo sustitutivo a la apertura (Bernardo Kosakoff); Nuevos enfoques y problemas de la historia económica Argentina: algunos re-

sultados preliminares (Ricardo Salvatore); Los complejos azucareros en Argentina y Brasil: actores sociales y políticos, 1890-1945 (Daniel Campi, Roberto Pucci y Tamas Szmecsanyi); Sociedad, población y migraciones en el Río de la Plata 1780-1850 (Judith Farberman y Roberto Schmit); Los últimos debates y perspectivas en el agro pampeano 1860-1937 (Guillermo Colombo); Cultura material: consumo y nivel de vida en Iberoamérica, siglo XVI-XX (Beatriz Moreyra); Economía y sociedad colonial I. Economía y mercado-Minería y precios (Silvia Palomeque); Economía y sociedad colonial II. Iglesia y economía-relaciones de parentesco y tenencia de la tierra (Sara Mata y Nidia Areces); Economía y sociedad colonial III (Silvia Palomeque y Sara Mata); Trabajadores y fluctuaciones económicas: viejos y nuevos temas (Ofelia Pianetto); El manejo del dinero en la campaña bonaerense de los siglos XIX y XX. Formación de patrimonios, créditos, inversiones (Marcela Ferrari y Andrea Reguera); Interpretaciones de algunas variables socio-económicas, regionalismo y teorías en la Argentina, 1920-1950 (María H. Martín).

Noemí Girbal de Blacha

Universidad Nacional de La Plata

Feinmann, José Pablo. *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*, Buenos Aires, Ariel, 1998, 362 páginas.

---

La violencia política como objeto de análisis y de crítica ya ha sido abordada por el autor en sucesivos artículos publicados en el diario *Página 12*, e incluso en su exitosa obra de teatro *Cuestiones con Ernesto Che Guevara*.

En este nuevo libro, Feinmann retoma el tema e incorpora algunos de los mencionados artículos pero como apartados de una obra integral.

Tal como lo expresa en el prólogo, el ensayo tiene tres partes y una serie de conclusiones finales. Las notas ubicadas al final de cada sección permiten enriquecer los conceptos o ampliar la información que el autor va desarrollando en su obra.

La Primera Parte se titula “Crítica y violencia”. Aclara que el concepto de crítica que va utilizar no tiene el sentido cotidiano de *refutación* o *impugnación*, sino el significado kantiano de *conocimiento de algo, sus alcances y límites*. A esto le suma el sentido marxiano de *distanciamiento, desenmascaramiento, ruptura con un orden dado* como condición de posibilidad de cualquier juicio crítico. Criticar la violencia es entonces conocerla, analizar cada una de sus facetas, pero a la vez distanciarse de “una sociedad que ha ahogado cualquier posibilidad de crítica”. Feinmann formula luego algunos de los interrogantes que tratará de responder a lo

largo de la obra: si vivimos en un orden social que genera violencia e injusticia (muerte, hambre, marginación, exclusión, etc.), “¿Cómo luchar contra ese orden? ¿Cómo impugnarlo? ¿Con la violencia? ¿Oponiendo una violencia justa a una violencia injusta?” y en última instancia “¿cuáles son las condiciones de posibilidad de una violencia justa?”.

Según el autor, el siglo XX ha sido un siglo de fracasos: fracasó el nazismo, el comunismo y el liberalismo de mercado que se asume como victorioso y superador de regímenes autoritarios en este fin de siglo. Esto no implica tener una visión pesimista del futuro, pero las esperanzas de construir un mundo mejor requieren que las ideas que condicionaron el fracaso y los horrores que produjeron deban “no sólo explicar ese horror sino —muy especialmente— lo que ofrecen para evitar su repetición”.

A Feinmann le interesa sobre todo analizar aquellas teorías o concepciones que dieron sustento ideológico al desarrollo —por derecha y sobre todo por izquierda— de la violencia política en nuestro país, pero buscando distanciarse permanentemente de la “teoría de los demonios”.

De este modo Feinmann hace referencia al *Mein Kampf* de Hitler que inspiró a los fascistas argentinos, desde Lugones e

Ibarguren hasta Videla. Y luego a los textos de Perón, sobre todo *Apuntes de Historia Militar*, cuya relectura “se torna indispensable para una reflexión sobre las modalidades de la violencia en la Argentina”.

Inspirado en Clausewitz, Perón identifica guerra y política; así las expresiones y los conceptos militaristas de Perón influyeron de manera decisiva en la izquierda peronista, que encontró en los conceptos de *nación en armas* o *guerra prolongada* buena parte de su justificación teórica para la práctica revolucionaria.

Sumados a los escritos de Perón, la inspiración ideológica de la izquierda peronista se encuentra también en la teoría de la dependencia expresada en *Los condenados de la tierra* de Franz Fanon, en la teoría del foco insurreccional del Che y el vanguardismo que termina extraviando el pensamiento de Marx. El autor los analiza de manera clara y didáctica en distintos apartados para continuar con su explicación de la violencia y los fracasos políticos de una militancia argentina que, como lo expresaban sus consignas, no aceptaba términos medios: “Patria o Muerte”, “Perón o Muerte”, “Libertad o Muerte”.

Pero Feinmann no sólo se detiene a analizar textos o teorías, sino que nos remite constantemente a los hechos, y en articulación con los conceptos, lograr su interpretación: así vemos cómo los Montoneros se dan primero en una política de masas (más cerca todavía de las ideas de Cooke que de las del Che), enfrentan luego a Perón, asesinan a

Rucci, y se van aislando de un pueblo peronista que nunca llegaron a conocer. Los Montoneros pasan después a la clandestinidad y van creando con acciones armadas (entra en juego la teoría fanoniana de “cuanto peor mejor”) el marco justificatorio que necesitan la Triple A primero y luego los militares para desatar una violencia demencial no sólo contra los grupos armados sino también contra los militantes de masas. Feinmann sigue aquí la interpretación de Rodolfo Walsh: la lucha contra la subversión fue una excusa, “su propósito fue entregar a la sociedad argentina a las garras de la economía de mercado. La Argentina debe al capitalismo el mayor horror de su historia”.

Su crítica de la violencia continúa luego con un análisis del terrorismo de Estado en Argentina, seguido por profundas e interesantes reflexiones sobre la tortura. Y antes de dar término a esta primera parte, Feinmann nos remite al atentado de la AMIA para referirse a la presencia del mal: “No es posible pensar el siglo XX sin replantearse la idea del mal. No es posible replantearse la Argentina sin replantearse la idea del Mal”. El autor sostiene que el mal tiene un componente de racionalidad (la bomba de la AMIA o los campos de concentración son concebidos desde una fría racionalidad) y un componente de odio que surge de los fundamentalismos como sistemas cerrados de ideas que niegan las ideas de los otros. De esto modo abren la posibilidad del mal y de allí se concluye que lo opuesto a los

fundamentalismos sea la democracia porque es un sistema que no niega la verdad del otro y su posibilidad de expresarla.

La incompreensión de las razones del otro y la utilización de la violencia como medio de solución de los conflictos tienen sus antecedentes en nuestro país en el siglo XIX; de allí que Feinmann en la segunda parte — titulada “Relatos de un país violento” — escriba una historia argentina del siglo XIX que toma como eje la violencia y sobre todo asesinatos y fusilamientos que han tenido lugar al comienzo de distintas etapas de la misma.

En primer término el autor se refiere al fusilamiento de Santiago de Liniers. Responder a la pregunta “¿por qué fue fusilado Liniers?” nos remite a una pregunta anterior: “¿qué fue la Revolución de Mayo?”.

Feinmann, siguiendo a Alberdi, afirma que con Mayo se termina el coloniaje español, pero se abre un proceso de colonialismo interno hegemonizado por Buenos Aires que asume el papel de Estado-metrópoli.

Los jacobinos de Mayo (Moreno, Castelli, etc.) sostenían que una revolución no es tal si no se hace con sangre y violencia, y estaban dispuestos a todo para la consolidación del nuevo Estado. Así, Liniers se les opone desde Córdoba y es fusilado.

Pero Liniers es víctima también de los cambios políticos y económicos que se van produciendo en el mundo en ese momento histórico. Para explicar esta situación Feinmann utiliza un término muy en boga en estos días: “globalización”. Liniers como

representante de la vieja y decadente globalización española es derrotado por la moderna y progresiva globalización anglo-francesa representada por los hombres de Mayo. Esto lo lleva al autor a concluir que Mayo, a pesar de su modalidad violenta, no representó un verdadero cambio revolucionario, sino “pasar de una órbita de dominación arcaica a una órbita de dominación progresiva”.

La hegemonía de Buenos Aires sobre el interior inaugurada en Mayo dará lugar a sucesivos hechos de violencia y venganza. Así Dorrego, un federal convencido que pretende como gobernador llevar adelante una política de integración entre Buenos Aires y las provincias, es derrocado por Lavalle y luego fusilado. Dicho fusilamiento le abre las puertas al primer gobierno de Rosas; en palabras del autor “Rosas aprovechará la sangre que derramó Lavalle para justificar su propia violencia, su propio orden represor, su propia sangre derramada”.

Si Rosas inaugura su primer gobierno presentándose como vengador de Dorrego, en el segundo se presentará como vengador del asesinato de Quiroga. Feinmann se extiende largamente en la trayectoria política y militar del caudillo riojano antes de indagar en las causas y los responsables de su asesinato. El autor sostiene que hay razones para pensar que el autor intelectual es Rosas, aunque no está suficientemente probado; pero mas allá de eso concluye:

*Lo cierto es que a Facundo lo asesinó la situación del país en 1835. Lo asesinó la impunidad del asesinato de Dorrego. Siempre que hay una situación de impunidad, esta situación abre la posibilidad de nuevos crímenes.*

Posteriormente otro caudillo que abraza la causa federal es salvajemente asesinado: Chacho Peñaloza. Que pretende continuar la lucha que había abandonado Justo J. de Urquiza, el hombre sobre el que se depositaban todas las esperanzas del interior frente al centralismo de Buenos Aires. Según Feinmann los asesinos del Chacho son el progreso y la civilización, que en su avance resultan ser implacables e impiadosos. Sarmiento, que aplaudió la muerte del Chacho, prestó su pluma para dar fundamento a las matanzas de indios y gauchos en nombre del progreso; por esto Busaniche —recuerda Feinmann— lo llamó *progresista homicida*.

Además del Chacho, hay otros federales duros que se sienten traicionados por Urquiza, y lo asesinan en su Palacio de Entre Ríos. Según el autor, Urquiza abandona la causa de las provincias porque es un estanciero entrerriano que al igual que el resto de su clase mira más hacia Europa que hacia el interior, y como Buenos Aires le asegura ser un socio menor con buenos negocios, ya no tiene razones para continuar esa contienda. Esto lo llevará a la muerte, y a que la organización del país quede exclusivamente en manos de Buenos Aires pero con la contribución de las provincias: “Son los provincia-

nos Sarmiento (sanjuanino), Avellaneda (tucumano) y Roca (también tucumano) quienes realizan la organización centralista y macrocefálica del país. Argentina entra en la etapa de su modernización. Es una modernización satélite, periférica. Argentina es al Imperio Británico lo que Urquiza terminó siendo a Buenos Aires: un socio menor, muy menor, casi mendicante”.

Sobre el final Feinmann afirma que se hubieran evitado muchas muertes en la organización nacional si quienes apostaban a la civilización hubieran tenido en cuenta el punto de vista de Alberdi: modernizar el país sin caudillos pero incluyendo a las mayorías populares del interior. Pero “la modernización del país fue para pocos (...) fue profundamente antidemocrática. Por tal motivo, fue profundamente violenta”, concluye el autor.

Antes de referirnos a la siguiente sección de este ensayo, es interesante señalar las analogías, paralelismos y comparaciones que el autor va trazando con hechos, textos o personajes de nuestro siglo: así por ejemplo, Guevara es un jacobino que administra justicia en Cuba como Moreno en la Revolución de Mayo, *El Matadero* de Echeverría es a la época de Rosas lo que *La fiesta del monstruo* de Borges y Bioy Casares es al peronismo, Rosas justifica su dictadura con la “teoría del enemigo interno” al igual que los militares del Proceso, la Mazorca de Rosas en el antecedente de los “grupos de tareas” de Videla; y esta otra más discutible que

pertenece a la izquierda peronista de los setenta: Perón traicionó a los Montoneros en el siglo XX como Urquiza en el siglo XIX.

Vayamos ahora sí a la Tercera Parte, titulada “La violencia y el sentido de la Historia”. Allí Feinmann se interna en las ideas de Hegel y Marx acerca del sentido finalista de la Historia. En Hegel la Historia es el desenvolvimiento dialéctico de la Razón que encuentra su culminación y realización objetiva en el Estado Prusiano; de este modo Hegel justifica con su teoría el triunfo de la Santa Alianza sobre el ejército napoleónico que representa el despliegue desbordante de los principios de la Revolución Francesa. Según el autor, la mencionada revolución es un gesto irreverente de la modernidad que les devuelve a los hombres la certeza de que son ellos los que hacen la Historia y no Dios, o los reyes como representantes de la voluntad divina. La Santa Alianza vuelve todo a su cause “normal” y proclama el fin de la Historia, de la misma manera que hoy lo hace el neoconservadurismo después de la caída del Muro.

“Si la Historia continuó *entonces* (revoluciones de 1830 y 1848), nada impide conjeturar que no continuará *ahora*”, concluye Feinmann.

Marx, por su parte, siguiendo a Hegel, también entiende a la Historia como un proceso dialéctico progresivo, pero que se expresa en la sustitución de viejas formaciones socio económicas por otras nuevas; este proceso que es necesariamente violento y se des-

envuelve mediante la lucha de clases culminará por instaurar una sociedad igualitaria. Esta utopía fue el “garantismo metafísico” de la izquierda: “hay algo que aguarda en el futuro, algo por lo que habrá que pelear, algo que no podrá sino realizarse”.

Pero muertas las ideas de revolución y de dialéctica, esenciales en la cultura de la izquierda, ¿puede reconstituirse la izquierda sin ellas? El autor propone, siguiendo a Bobbio, una izquierda “antiutópica”, es decir, que luche contra las desigualdades pero ignorando si la Historia marcha necesariamente hacia un futuro mejor. Esto a su vez requiere constituir un sujeto crítico que sin “utopías garantidas” tampoco acepte la Historia como algo azaroso e inapresable.

Según Feinmann “los garantismos metafísicos” son formas de introducir a Dios o lo absoluto en el pensamiento. Es en nombre de este absoluto (que puede llamarse Patria, Razón, Religión, etc.) que se han justificado muchos actos de violencia. De lo que se trata entonces es eliminar los absolutos (lo cual permitiría el reconocimiento del otro) como camino para evitar la violencia.

En los siguientes apartados el autor reflexiona sobre la pena de muerte y la guerra, y luego se refiere a la violencia a las puertas del 2000. Afirma que el panorama de fin de siglo, derribadas las visiones optimistas de la Historia, no parece ser muy alentador; sin embargo, frente al hombre desencantado de la posmodernidad que ve pasar la Historia desde los *mass media*, habrá que oponer el ya

mencionado sujeto crítico que le devuelva a la Historia una causa por la cual luchar.

En las Conclusiones, cuyo título es “Democracia y violencia”, reafirma algunas ideas y puntos de vista expresados a lo largo del ensayo. Y sostiene, que frente a la injusticia y la violencia que se ejerce desde el poder, se deben abrir nuevos caminos de resistencia alejados de la violencia y la venganza, como los ya inaugurados por los organismos de derechos humanos y las *marchas del silencio* del pueblo catamarqueño que luchan por la justicia dentro de la democracia.

En síntesis, la obra de Feinmann ofrece importantes elementos para la reflexión con propuestas para otro futuro posible, alejado de los “garantismos” y del desencanto acrítico que pretenden imponernos en este fin siglo.

Cabe agregar además que por su claridad y sencillez puede convertirse en un interesante material didáctico para leer y debatir en las aulas de enseñanza media, no sólo en Historia contemporánea o argentina, sino también en Filosofía para abordar una problemática actual como es el debate modernidad-posmodernidad.

Claudio M. Arca

Universidad Nacional de La Plata

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, 1998, Paidós Educador.

---

La obra que reseñamos tiene la especial característica de reunir a un grupo de docentes, investigadores provenientes de distintos campos disciplinares y a una especialista en didáctica, que se ocupan de cuestiones de aprendizaje y de enseñanza de las ciencias sociales y humanas. La convergencia de miradas disciplinares diversas ha permitido a lo largo de estos últimos años constituir un equipo interdisciplinario en el campo de la didáctica de lo social. Éste es el segundo de los volúmenes aparecidos, dato que permite ir reconstruyendo un camino de aportes de herramientas teóricas para la comprensión y el mejoramiento de las acciones referidas a la enseñanza en este ámbito.

Este libro reúne una serie de trabajos que abordan el complejo problema de la selección y elaboración de contenidos escolares del área de las ciencias sociales para la Educación General Básica.

El artículo de Perla Zelmanovich “Seleccionar Contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿Cercanía o Lejanía?” constituye un aporte para el tratamiento de los llamados “temas clásicos” de este nivel —familia, barrio, escuela, ciudad-campo, efemérides—. La articulación de teorías psicoanalistas del juego y de la narrativa permite a la autora la difícil tarea de ir recuperando estos

contenidos, otorgándoles significatividad y relevancia en tanto establece la articulación con otros temas, alternativa que permite superar el tratamiento esquemático, simplificado y estereotipado que han tenido, y tienen, aún, estos temas en el aula.

Beatriz Aisenberg explica y analiza un proceso concreto de elaboración de contenidos a enseñar sobre “gobierno nacional”, fundado en una concepción didáctica crítico-constructivista. A partir de un riguroso estudio sobre los conocimientos previos de los alumnos, las características del proceso de aprendizaje y los aportes de las disciplinas de este campo específico van recortando aquellos contenidos más pertinentes para el sexto año de la EGB. La propuesta es válida pues permite trascender criterios muy consolidados a la hora de seleccionar contenidos como aquéllos, que los organizan solamente teniendo en cuenta las lógicas de las distintas disciplinas.

En este mismo sentido el trabajo de Silvia Alderoqui y Adriana Villa nos muestra cómo se pueden seleccionar contenidos escolares — en este caso referidos al espacio urbano— cruzando conceptos disciplinares con ideas de los alumnos. Así los conceptos de ciudad vivida y ciudad como objeto de conocimiento ejemplifican la necesidad de tener en cuen-

ta, a la hora de construir contenidos escolares, las ideas de los alumnos, los marcos teóricos de las disciplinas y los conocimientos que forman parte del capital cultural de la sociedad.

Los trabajos de Silvia Gojman y Analía Segal sobre la sociedad colonial en el siglo XVII, así como el de Silvia Finocchio y Silvia Gojman sobre la relación trabajo-adolescencia, y el de Raquel Gurevich sobre el proyecto minero de Bajo de la Alumbrera de la provincia de Catamarca, son ejemplos claros e ilustrativos de cómo armar una secuencia didáctica, qué criterios privilegiar a la hora de seleccionar contenidos a enseñar, y la necesidad de definir espacios y tiempos particulares para dar cuenta de modelos explicativos y poder así llegar a comprender hechos y problemas reales.

Finalmente, el artículo de Alicia R.W. de Camilloni aborda problemáticas más globales acerca del aprendizaje de las ciencias sociales como los propósitos de la enseñanza de este área del conocimiento, las nociones de cambio, la construcción de conceptos y la importancia de las opiniones, creencias y valores en el aprendizaje. Sus aportes permiten la construcción de propuestas áulicas y la programación de las mismas teniendo en cuenta un proyecto didáctico global para la escuela.

El conjunto de trabajos reunidos en este volumen muestra una serie de coincidencias y fenómenos equivalentes que nos permiten rastrear algunas “ideas-fuerzas” que los

orientan. Las distintas propuestas se organizan en torno de presupuestos básicos, tales como: la necesidad de realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos, considerando que los mismos son sujetos que portan significados previos, con los cuales se deben negociar los nuevos; la preocupación que se focaliza, más que en enseñar nuevos conceptos, en la idea que hay que cambiar los que ya poseen los alumnos, produciendo el llamado “conflicto cognitivo”; la inclusión de la perspectiva psicogenética para el conocimiento de los alumnos e ir avanzando en el de “sentido común”; la necesidad de reconstruir la trama de significados partiendo siempre del conocimiento o resonancia de la vida cotidiana; la enseñanza debe producir una “toma de conciencia” y la construcción de sentidos; se reconoce que, en la práctica, los docentes nunca dejan de enseñar valores y actitudes; en la construcción del conocimiento se sugiere siempre la necesidad de problematizar ya sea ideas o hipótesis; en casi todos los casos se propone, para la selección de los contenidos, contar con los marcos teóricos que aportan las distintas disciplinas.

Si bien las variadas propuestas tienen marcos conceptuales disímiles y referentes espacio-temporales también diferentes, la presencia en ellas de los aspectos arriba señalados hacen que resulten producciones significativas. Los distintos trabajos evidencian un rechazo a las fórmulas generales y esquemáticas que pretenden plantear criterios “universales” para la elaboración de propuestas

didácticas. Y sobre todo a la hora de seleccionar temas no hay “fuente” o “sumatoria de fuentes” de donde se deriven contenidos, sino que los mismos son resultado de una ardua construcción que supone una compleja tarea específicamente didáctica, centrada en una preocupación educativa.

Puede apreciarse, también, que ellas representan el producto de un “diálogo” entre los especialistas en los distintos campos, y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva y de otras conceptualizaciones.

Las ideas que se desprenden de esta segunda entrega de la didáctica de las ciencias sociales son que este campo no puede ser considerado como una tecnología sino que se trata más bien de una práctica del orden ético y sociopolítico. Participar en la elaboración de propuestas para la enseñanza de esta área, no sólo es dilucidar el tipo de contenidos, su secuenciación, las actividades a realizar, o cualquier otro elemento didáctico, sino que supone al mismo tiempo motorizar diferentes concepciones del mundo, filosofías, creencias, ideologías, intereses, que constituyen la base del pluralismo de nuestra sociedad.

Trabajar en el campo de la enseñanza de ciencias sociales requiere, en primer lugar, hacerse cargo de las diferencias y situarse para un debate que debe avivarse racional y democráticamente; en segundo término, conocer las variaciones conceptuales y procedimentales que se han hecho a lo largo de la historia de la didáctica de las ciencias

sociales (o de las disciplinas que hoy integran ese área), relacionándolas con sus presupuestos científicos, filosóficos e ideológicos, así como con el contexto de su surgimiento y de su impacto en el sistema escolar; finalmente, incorporarse al aula como agente de innovación, no para constituir una disciplina, sino todo lo contrario, para evitar la creciente tendencia a disciplinar lo que pertenece al debate sociopolítico, es decir, para contrarrestar las fuerzas que tienden a restringir el pluralismo, la confrontación, la deliberación y, en definitiva, la democracia, mediante la entrega a los expertos de parcelas que no pueden ser disciplinadas. La obra que reseñamos contribuirá, sin duda, al debate señalado.

Carlos A. Dicroce  
Universidad Nacional de La Plata

Aranguren R., Carmen. *La enseñanza de la historia en la escuela básica*, Mérida - Venezuela, Universidad de Los Andes, Ediciones Los Heraldos Negros, 1997.

---

Una de las carencias en lo relativo a la comprensión de la problemática educativa que nos aflige a los argentinos es el desconocimiento de la situación de la enseñanza en los países latinoamericanos, donde nuestras dificultades y dilemas suelen repetirse con una curiosa semejanza. En términos generales, en Argentina creemos que en ésta como en otras tantas cuestiones nuestros problemas son mucho más originales de lo que realmente son, lo que nos dificulta establecer un marco de referencia desde el cual pensar soluciones.

Esto no quiere decir que no existan intentos comparativos. En los últimos años podemos nombrar al menos dos. El primero es la obra de María Carmen González Muñoz (*La enseñanza de la historia en el nivel medio*. OEI/Marcial Pons, 1996), donde se hace un interesante análisis de las similitudes y diferencias en la currícula de varios países latinoamericanos —incluido el nuestro— en diversos aspectos, entre ellos los objetivos y los contenidos. El segundo son los artículos aparecidos en los Nos. 13 y 14 de *Entrepasados* sobre los cambios producidos en los últimos años en la enseñanza de la Historia en México y Brasil, con el propósito manifiesto de compararlos con nuestra propia experiencia.

El libro que nos ocupa en esta ocasión es

interesante para nosotros con la finalidad de incluir en este panorama el análisis del caso venezolano. Su autora, la profesora Aranguren, es una prestigiosa catedrática de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, donde dirige al Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, integrado por jóvenes y dinámicos investigadores que llevan adelante una intensa labor en todo lo referido a este área de conocimientos desde esa Universidad, la segunda en importancia desde el punto de vista cuantitativo en ese país, luego de la UCV de Caracas.

La obra de Carmen Aranguren es un pormenorizado análisis de los programas de estudio de historia de Venezuela en la educación básica (cuya organización en nueve años subdivididos en tres etapas resulta muy parecida a la de nuestra reciente EGB) desde el punto de vista teórico-didáctico y psicopedagógico. Según esta perspectiva, el problema de enseñar Historia

no se restringe a la elección de estrategias didácticas adecuadas para que los alumnos puedan acceder a los conocimientos históricos sino también —y fundamentalmente— a la determinación de los conocimientos significativos para ser transmitidos en el aula.

Las interpretaciones brindadas en la

currícula escolar sobre el pasado venezolano recorren los nueve años de estudio, ya que su presencia es permanente en los programas, donde sólo en el 8º año lo nacional se ve complementado por una visión de la historia universal. En el curso de 9º grado (que no se analiza en este libro), los estudios históricos toman la denominación de Cátedra Bolivariana. Por otra parte, el área de lo social está organizada de una manera clásica, incluyendo también a la geografía y a la educación familiar y ciudadana, las que mantienen su singularidad en el dictado de los contenidos.

En los útiles gráficos que están al final del libro puede observarse la importancia que se le da a las ciencias sociales en la escuela básica del país hermano: de 1º a 3er. grado ocupan el tercer lugar luego de Lengua y Matemática pero lejos de la cantidad de horas destinadas a esas dos áreas. En 4º, Sociales sigue en la misma posición pero ya muy cerca de las otras dos asignaturas en carga horaria y luego, de 5º en adelante, desplaza a Matemática del segundo lugar. No obstante el peso que se le brinda en las horas destinadas a su estudio, la historia escolar presenta desde la óptica de la Prof. Aranguren serias falencias.

Limitándonos a las observaciones que realiza la autora para la tercera etapa, podríamos enumerar las siguientes críticas: los estudios históricos eluden la comprensión de las condiciones estructurales de la sociedad global (p.115); el enfoque del programa toma

conocimientos congelados y no permite la formación del pensamiento científico y crítico (p.116); la sociedad indígena se enfoca con un criterio etnocéntrico y ahistórico (pp. 118- 119); se presentan conocimientos atomizados que no permiten una visión totalizadora de los problemas (p.120); se estudia la historia nacional sin vincularla con la historia universal (p.123); se utilizan como fuentes sólo los documentos escritos oficiales (p.128); se promueve un aprendizaje exclusivamente memorístico (p.128); no se presentan posiciones historiográficas confrontadas (p.131); los acontecimientos se plantean con visiones unilaterales y nunca matizadas (p.132); la política internacional se enseña en una forma superficial y retórica (p. 134)... La conclusión de la autora es que el diseño metodológico y psicopedagógico es enumerativo y acientífico. De lo anterior se desprende sin ningún esfuerzo que pese a la importancia formal que aparece en los programas de estudios, la enseñanza de la historia resulta un ejercicio básicamente ritualista y de escaso poder formativo.

Es interesante comprobar que este análisis se acerca mucho a las críticas previas a la sanción de la Ley Federal de Educación en nuestro país, cuando desde todos los sectores se proponía introducir cambios en una escuela que no enseñaba nada, a la que se denominaba con justicia "la escuela vacía".

Este libro fue terminado en 1994 y publicado recién en 1997 (tampoco en la demora de las ediciones universitarias los ar-

gentinos resultamos originales). Para ese entonces, el controvertido ministro de Educación del Presidente Caldera había lanzado un plan de reforma de la educación básica que debería comenzar a ponerse en práctica en el corriente año. En esa nueva propuesta, resuenan muchas de las novedades que pocos años atrás se incorporaron en nuestras escuelas: áreas que funden los conocimientos de las diversas disciplinas; nueva consideración de los contenidos ahora definidos como conceptuales, procedimentales y actitudinales, etc. También nos resulta familiar un reclamo: el de los docentes venezolanos, que se resisten a esta reforma “desde arriba” sobre la que argumentan no hubo una consulta legítima a las bases que deberán llevarla adelante.

Inversamente a lo ocurrido hasta ahora —donde el ritmo de nuestra reforma parecía anunciar lo que ocurriría poco después en Venezuela—, observar la marcha de esos cambios en las particulares circunstancias políticas del país hermano y estar atentos a la discusión que éstos promoverán en los estudiosos de la enseñanza de la historia (entre los cuales estarán sin duda la Prof. Aranguren y el activo Grupo que ella dirige), será seguramente muy interesante para tratar de predecir la marcha futura de la transformación educativa en nuestro país.

Gonzalo de Amézola  
Universidad Nacional de La Plata

Vásquez Rial, Horacio. *La Guerra Civil española: una historia diferente*,  
Barcelona, Plaza y Janés, 1996.

---

La abundantísima bibliografía que puede encontrarse acerca de la conmovedora Guerra Civil Española aborda diferentes aspectos, encara distintos ejes temáticos y, fundamentalmente, sustenta innumerables puntos de vista. Pero toda ella, afirma Vásquez Rial, fue producida a la luz y en el escenario de la Guerra Fría y de la política de bloques. De esta manera resulta que, a pesar de los muchos estudios plasmados en ensayos, recreaciones literarias, artículos y revistas especializadas, cientos de congresos, monografías y tesis, la historia de la Guerra Civil todavía no está escrita (pág. 15)

De este modo el autor sostiene la necesidad de la revisión de la producción referida a este acontecimiento histórico crucial, iniciando él mismo en esta obra un análisis bibliográfico y de otras fuentes vinculadas a la cuestión, tomando lo ideológico como especial centro de interés.

Ignorar la trascendencia de la Guerra de España como confluencia de las corrientes políticas del siglo XX resulta en la dificultad de comprender los tiempos subsiguientes: la Segunda Guerra Mundial y la posterior Guerra Fría. Sin embargo, el tema español no aparece en nuestros libros de texto y en los programas de estudio y si se menciona, se lo hace muy tangencialmente. No se pretende

aquí la búsqueda de una explicación al respecto, pero no sería ocioso interrogarse acerca del por qué de una dilución histórica semejante. Seguramente no está ajena la cuestión de la pretendida objetividad que debe imperar en nuestras aulas y cada uno de los docentes sabemos qué hacer con ella.

Mientras tanto y en circunstancias de reforma educativa, que aparentemente nos permite en cada institución el desarrollo temático ajustado a nuestros ambientes específicos, el libro de Vásquez Rial se convierte en un auxiliar importantísimo para un examen lo suficientemente completo de los estudios realizados sobre el conflicto: los antecedentes, las memorias y biografías, las obras de divulgación, las recreaciones literarias, la poesía, la prensa, la propaganda, el cine y hasta la transmisión oral de la memoria.

Los casos paradigmáticos de algunos de los protagonistas de la contienda, como el de Gustavo Durán, encabezaban la propuesta del autor. Este personaje, que siendo un músico

exquisito comienza su actuación en la guerra como simple miliciano y en un año se lo puede hallar como Jefe de División, es el modelo de Manuel de La esperanza de André Malraux, mencionado y pensado como Durán en *Por quién doblan las campanas* de

Ernest Hemingway. Y su trayectoria como hombre del servicio de inteligencia, recelado por comunista por Indalecio Prieto, hombre de acción, tomando parte activa en la toma de la Muela de Teruel el primer día de 1938, se aproxima al Partido Comunista, pero en los días de la derrota desaconsejado de entregarse, los ingleses lo sacaron de España y vivió parte de su exilio en los Estados Unidos no como un ignoto extranjero, sino protegido por el matrimonio Roosevelt, trabajando para la UNESCO, y acompañando más tarde a nuestro viejo conocido, el embajador Spruille Braden, en su misión en La Habana y luego en Buenos Aires.

Mientras algunos de sus antiguos compañeros de lucha lo denostaban por su activa participación al servicio del bloque capitalista, la prensa franquista lo acusaba de haber sido agente del servicio secreto soviético, lo que le valió la más intensa persecución del senador McCarthy. El Comité de Actividades Antinorteamericanas finalmente lo absolvió, pero esto le significó la inmediata condena de la izquierda mundial. Durán dedicó el resto de su vida a defenderse de ambas acusaciones.

El caso Durán aquí mencionado es apenas una muestra de lo que para Vázquez Rial evidencia la manipulación ideológica que se pone de manifiesto durante la Guerra Fría, no sólo de los protagonistas de la explosión española sino también de la investigación histórica y su consiguiente producción bibliográfica. Entonces acomete un inusual examen

de esa producción que permite al lector orientarse en la maraña en la que se muestra la copiosa biblioteca referida al conflicto.

En la obra que reseñamos, los diversos capítulos intentan tal vez dar el paso inicial en la revisión de las diferentes fuentes que revelan, no sólo las acciones de los protagonistas, como el ya citado Durán, sino también, y tal vez fundamentalmente, la producción escrita, examinando los entretelones ideológicos de esa producción. Analiza así los momentos y las circunstancias de la aparición de las obras clásicas sobre la España en guerra, como las de Hugh Thomas, Stanley Payne, Broué Y Témime, Bolloten, George Soria, Jellinek, Abella, cada una con su intencionalidad política o su pretensión de neutralidad.

Pero avanza más allá en el examen de la trastienda de la producción histórica y propone un repaso de las biografías, especialmente las de Franco, de las memorias de protagonistas, de las obras literarias que la guerra inspiró, tales como las de Hemingway, Malraux, León Felipe, Rafael Alberti, Antonio Machado, Ehreburg, Saint-Exupery, George Bernanos, George Orwell, Claude Simon, Pablo Neruda, Raúl González Tuñón, y tantos más, decididamente comprometidos unos, ambivalentes y sinuosos otros, pero todos realizando el formidable aporte que habitualmente el género bibliográfico y la literatura realizan, como fuentes imprescindibles de una historia que quiere captar algo más que el mero acontecimiento.

Un capítulo singularmente interesante es el que el autor dedica a la transmisión oral de la memoria, iniciando el análisis de la obra fundamental de Ronald Fraser *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros*. En este sentido, para valorar mejor la relevancia que el autor concede a este tipo de fuentes nos permitimos citar el siguiente párrafo:

*Las declaraciones de ciudadanos corrientes al historiador le suelen entrar en contradicción con buena parte de los documentos escritos... En el curso de la preparación de este libro... Llegué a conclusiones muy poco ortodoxas. La primera es la de que, si los textos del historiador y las palabras del que hace memoria no coinciden en torno de determinado asunto, hay que preguntar a más ciudadanos corrientes con experiencia sobre el tema en cuestión, antes que fiarse de lo escrito. Y si las respuestas de los ciudadanos corrientes son coincidentes, hay que darles prioridad. Los textos se copian; lo escrito, por el sólo hecho de estar escrito, deviene fuente. Las declaraciones orales no se copian, y no devienen en fuente hasta que no son transcritas (pág.198).*

A continuación se interesa por la producción propagandística, en la prensa, la poesía y el cine. Vemos aquí enumeradas exhaustivamente cada una de las obras, desde las del momento del conflicto hasta las más recientes como la película *Tierra y Libertad*, de Ken Loach, obligándonos a regis-

trarla a través de otra mirada; nos explica las razones de su éxito de público y de crítica y se explaya acerca de lo que él entiende, son graves errores históricos de su desenvolvimiento fílmico. Asimismo, desarrolla el papel que cada uno de los bloques mundiales en pugna le confiere al cine, y de qué manera resultó un formidable vehículo de propagandización, tanto en el sistema capitalista como en el socialista. En este punto, el trabajo de Vásquez Rial se transforma en un verdadero catálogo de ineludible consulta para los docentes que creemos en el cine como disparador de la curiosidad imprescindible para el aprendizaje.

En el tercer capítulo se ocupa el autor de lo que él llama *Mitos, leyendas y errores*. Aquí analiza la pluralidad de significados que las palabras *comunista, fascista, anticomunista*, tienen según la boca que las pronuncie; estos vocablos resultarán polisémicos en la bibliografía y se nos advierte acerca de la necesidad de realizar una interpretación sin inocencias de los materiales que consultemos. El rol del servicio secreto soviético, la neutralidad interesada de británicos y norteamericanos, la intencionalidad de las brigadas internacionales, las relaciones entre Franco y la Alemania Nazi, el aporte italiano y hasta la diplomacia japonesa, la pretendida solidaridad internacional, el papel del POUM y su enfrentamiento con el PC, los exilios dorados o no, los países que albergaron a los exiliados en relación con sus políticas inter-

nas, son todas cuestiones que han resultado en mitología y leyenda más que en Historia, y se impone, por consiguiente una concienzuda revisión.

Dentro de este capítulo Vásquez Rial propone además una nueva reflexión acerca de si la Guerra Civil se trató de una revolución española; y esta otra palabra, *revolución*, también cobra sentidos diferentes en los diversos abordajes del tema, según el punto de vista sea marxista, trotskista o liberal.

¿Existían en España Partidos que representaran “clases”? ¿Había en los distintos sectores sociales “conciencia de clase” que permitiera devenir en motor revolucionario? Estos cuestionamientos también permiten acompañar las lecturas que abordemos y las fuentes que consultemos.

Por último, nos resulta un inestimable aporte de la obra que estamos comentando, la extensa y acabada enumeración bibliográfica que acompaña su libro, en la que podemos hallar seguramente toda la información en ese sentido, sin olvidos, sin intencionalidades y con verdadera generosidad de este historiador y periodista que nació en Buenos Aires y recibió su formación intelectual en la España que lo movilizaba y que lo urge hacia una mejor comprensión de su nudo histórico contemporáneo.

Hace sesenta años que comenzó la Guerra Civil, los archivos ya no están en condiciones de ocultar ninguna información y se han abierto, a partir de la disolución de la

Unión Soviética, innumerables posibilidades de investigación. Es de esperar que estimulen la afortunadamente móvil producción y revisión de la Historia.

Norma Mileo

Universidad Nacional de La Plata

El otro, el mismo. Duby, Georges. *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*,  
Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. 1996

---

Y, sí. A veces hay que darles la razón a algunos teóricos. La historia, como quiere Hayden White, puede ser un relato. O, al menos, puede leerse como tal. No otra cosa es este libro, que se lee, se degusta como un cuento largo y se piensa y se ordena en la cabeza como un libro de historia no convencional. La cuota de ficción está garantizada por lo remoto de los plazos. Los géneros se mezclan aún más, porque se trata de una serie de reportajes compaginados a Georges Duby hechos por dos periodistas, y tiene el formato de una entrevista. La palabra me sirve: el libro nos faculta para “entrevistar”. Que no somos tan distintos de los hombres de Medioevo. Que el hombre siempre le ha temido a los fantasmas.

Duby, en una sumaria introducción al libro, alerta a los historiadores sobre el peligro de encerrarse en sus gabinetes y mirar sólo hacia el pasado. El peligro, como siempre, es el que corrió la mujer de Lot. La historia —dice Duby— debe estar atenta también al presente, a eso que vagamente llamamos “actualidad” y debe estar puesta al servicio del hombre. Para mejor solucionar los peligros de hoy. Ese intento persigue este libro. Los dos términos del binomio están garantizados, primero, por las respectivas profesiones de los interlocutores: dos periodis-

tas y un historiador. En segundo lugar, por la actitud, por el sesgo intelectual que imprimen a sus cavilaciones y con el que indagan la materia. La frase “los diarios son los borradores de la historia” no es impertinente en este caso. Quizás se le podría agregar: “La historia son los diarios del pasado”. O las columnas de opinión. Este libro, al menos, así se lee. Como una serie de noticias (policiales, políticas, económicas, religiosas) ocurridas siglos atrás que alguien desempolva.

El hilo tópico conductor del libro son los miedos: del presente y de la Edad Media. El miedo a la peste (la negra o el SIDA), el miedo al otro (los tártaros o los inmigrantes africanos), el miedo al más allá, el miedo a la violencia y el miedo a la miseria. Si bien Duby encuentra similitudes o equivalencias, es muy precavido. No deja de enfatizar las condiciones desemejantes en que acontecieron. Las salvedades, es decir. Se podría afirmar que todo el libro es un ir y venir del pasado al presente, siguiendo un foco, buscando asir algo que parece hecho de una materia evanescente, inasible. Precisamente porque Duby no parece prestar atención a la historia fáctica, lo irrefutable (o si lo hace es sólo como contexto informador), hecha de grandes hitos, fechas y batallas. Sino

más bien al pasado cotidiano, a las formas de organización de la vida social y económica en esas fechas remotas. Duby, en este sentido, traza hipótesis, reconstruye a partir de distintas evidencias modos de vivir y modos de ver.

Los periodistas interrogan sobre el pasado y remiten al presente en asociaciones que corren por su cuenta, que ellos formulan y que Duby confirma (desarrolla) o minimiza. A veces es Duby el que traza paralelos, pero siempre con una actitud muy respetuosa del tiempo y su devenir, como es de traza en todo buen historiador.

En la "Introducción", el historiador hace hincapié en la importancia que se le otorgaba a lo invisible en la Edad Media, en sus distintas facetas y variantes (Dios, el más allá, el Purgatorio, el Infierno, los ángeles, el Diablo). La creencia sin evidencias es una cuestión de fe y deriva de una cosmovisión teológica. El ideal de visibilidad actual parece tributario de las pruebas, de lo palpable, de los experimentos, del conocimiento confirmado por la experiencia. La ciencia parece su más digno exponente. El laicismo, es su correlato ideológico.

El libro da por tierra con ciertos lugares comunes de la Edad Media. Vivir en esos tiempos no era ni más ni menos peligroso que vivir en los actuales. Los azotes eran más o menos los mismos y tenían su repercusión y prevención en miedos semejantes. Las justas entre caballeros nada tenían de caballeresco, sino que se trataba de hordas salvajes

que se lanzaban unas contra otras. La juventud no era ni más ni menos rebelde. Los hombres, como dice Duby, no eran ni más ni menos inquietos. Las condiciones en que se realizaban (esas rebeldías, esas inquietudes, esas violencias), eso sí, no eran las mismas.

El libro cuenta con una serie de ilustraciones bellísimas que, precisamente, permiten ver el modo de ver de esos tiempos. Las fotos aluden al trasmundo o simplemente a escenas cotidianas trágicas, violentas o bien piadosas.

El punto nodal del libro, la idea subyacente, es que detrás de eso que llamamos pasado o historia hubo un presente, tan material y corporal como lo es el nuestro, y que eso es algo que tendemos a olvidar. Y que detrás de los cambios de vestuario, escenografía y maquillaje, el hombre alberga emociones y pasiones semejantes. Eso que llamamos condición humana no hace concesiones al paso del tiempo. Aunque los disfraces sean otros, el hombre es el mismo.

Adrián Marcelo Ferrero

Universidad Nacional de La Plata

Pérez, Juan Manuel. *Cunas de expósitos y Hospicios en Canarias (1700-1837)*, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de G. Canaria, 1993.

---

En el presente estudio, resultado de otras investigaciones que el autor viene realizando en esta dirección, se muestran los mecanismos y estrategias utilizados para la creación y funcionamiento de las instituciones benéficas en Canarias bajo el régimen borbónico como posible solución a acuciantes problemas de asistencia social.

El período elegido se articula en el Antiguo Régimen, tomando como punto de partida el reinado de Felipe V y como finalización la aprobación del Reglamento General de Beneficencia Pública de 1836 que marca un cambio significativo respecto de la época anterior.

En el siglo XVIII se vivió en Canarias una situación de crisis económica que fue acompañada del consiguiente aumento de grupos marginales. Estos elementos, junto a la intención secularizadora y los proyectos ilustrados de la nueva dinastía, conforman el análisis multicausal para analizar las manifestaciones sociales y las reacciones estamentales para dar una respuesta institucional como manifestación del cambio en el concepto de caridad, en dos vertientes: asistencia a los menores desprotegidos y reclusión de los adultos.

La política oficial para solucionar el problema de la infancia desprotegida encontró

un formidable apoyo en los trabajos de los teóricos que proponían el desarrollo de acciones para eliminar la indigencia, entendiendo este propósito en un doble sentido: el deber moral y la conveniencia socioeconómica. Estas iniciativas se intensificaron en el reinado de Carlos III que combinó la acción estatal con la consulta a corporaciones y consejos de las poblaciones.

La documentación y la elaboración de gráficos permiten formular apreciaciones cuantitativas y cualitativas sobre las Cunas de Expósitos y Hospicios —estudiadas en forma pormenorizada en sus diferentes versiones locales— en cuanto al grado de eficacia, funcionamiento y resultado de las instituciones.

Desde un análisis diacrónico y sincrónico, es importante la referencia a los procesos globales de la Corona española, tanto las diferencias que se manifiestan a lo largo el siglo XVIII en la discusión sobre la función prioritaria en estas instituciones como respecto de cuál debe ser el rol que cumpla la Iglesia en ellas frente al nuevo protagonismo del Estado.

El autor hipotetiza —analizando la normativa jurídica— sobre el proceso de secularización de la beneficencia en el siglo XVIII, especialmente en su último tercio y en los

períodos liberales del siglo XIX. Los clérigos siguieron participando en las instituciones benéficas a pesar de los intentos secularizadores, dando como resultado la coexistencia de dos sistemas de asistencia pública: la religiosa tradicional y la estatal reciente. Sin embargo, los pasos se daban en dirección a una secularización progresiva. La política de desamortización provocada en parte por el regalismo borbónico y sus necesidades de Estado produjo una desarticulación del antiguo modelo benéfico en la segunda mitad del siglo XVIII que no fue reemplazada por otra más adecuada. La beneficencia se convertía en un importante instrumento para la reproducción de un sistema social.

El Estado fue imponiendo medidas que transformaron las instituciones de beneficencia en lugares para disciplinar a la población marginal con una triple función: inculcar la doctrina cristiana, corregir “vicios” y enseñar un oficio. Teniendo en cuenta que para los ilustrados en los niños está gran parte de la esperanza en el futuro, es lógico que estas medidas se incentivaran por el interés en el cuidado de la infancia

Luego de un detenido análisis de las Cunas de expósitos y de los Hospicios distribuidos por el territorio de las Canarias, se formulan las conclusiones en torno de una idea central que inspira el estudio: destruir interpretaciones mecanicistas y abordar la investigación desde un punto de vista dialéctico en el que se enfrentan fuerzas contradic-

torias y propuestas teóricas frente a realidades. Así, caridad privada y pública, Iglesia y Estado, miedo y represión, utopía y realidad, teoría y práctica, son algunos de los complejos a considerar para comprender el proceso de racionalización de la beneficencia en la Canarias borbónicas.

Este libro produce un novedoso aporte al tratamiento de la beneficencia y la marginalidad y sus consecuencias sociales, económicas y políticas. Abre con sus hipótesis sugerentes vías de análisis que alientan nuevos trabajos de investigación en tan interesante temática y constituye por la originalidad en el lugar y período abordado, una obra de consulta ineludible para el tratamiento de los temas con él relacionados.

María Luz González

Universidad Nacional de Mar del Plata

Saturnino Sánchez Prieto, *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria, Siglo XXI de España Ed., 1995.*

---

¿Es posible para los profesores de secundaria reflexionar sobre la disciplina que enseñan? En el contexto de transformación educativa que estamos padeciendo, es imprescindible aunque, en la actualidad, existen muy pocas condiciones para poder hacerlo, abrumados como están los profesores gracias a una combinación de desjerarquización profesional, exigencias de capacitación y renovación, bajos salarios y acumulación de horas-cátedras para, al menos, tratar de no descender en la escala social. En el caso de los profesores de Historia, esta reflexión se vuelve tanto más imprescindible hoy al haberse incorporado a la escuela disciplinas no tradicionales como Sociología, Economía, Antropología, Ciencias Políticas a partir de lo cual dichos profesores, al dejar de estar solamente acompañados por los de Geografía en el área de Ciencias Sociales, están viendo desdibujada la centralidad de la Historia en la formación escolar como, asimismo, las características de su perfil profesional.

En este sentido, la obra de Saturnino Sánchez Prieto se ofrece como un libro de divulgación y síntesis que se propone, justamente, desde la perspectiva de uno de estos profesores de enseñanza secundaria, vincular la trayectoria epistemológica de la Historia durante el siglo XX con las cuestiones

planteadas por los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en la escuela y, de este modo, introducirnos en la problemática de las repercusiones didácticas que podrían desencadenarse a partir de incorporar la preocupación por la transformación y complejización alcanzadas por la disciplina.

Este “librito”, como lo llama el autor, pretende incidir en el pensamiento del profesor desde el punto de vista de las concepciones de la Historia, tanto desde un esbozo de historia de la historiografía como desde un panorama de conceptos que aluden a su estructura interna, para obtener como resultado un profesor reflexivo acerca de la complejidad de la disciplina que enseña. Está pensado para estimular la formación del profesor más directamente vinculada a la epistemología de la historia, a las bases del conocimiento histórico y “a los cambios teóricos y metodológicos que ha experimentado la historia en nuestro siglo (que) no deben quedarse en el ámbito reducido de los especialistas...” (pág. XII).

Saturnino Sánchez Prieto distingue, entonces, dos campos: uno teórico que es al que plantea consagrar el trabajo; el otro, eminentemente práctico, referido al “cómo enseñar la historia para posibilitar la construcción de aprendizajes significativos”, que el autor deja

deliberadamente, y con criterio, afuera del objetivo de esta obra, a partir de lo cual no debería confundirse la reflexión metodológica de la Historia con la de su Didáctica. No obstante, a veces, a lo largo de la obra y a pesar de esta intención, las perspectivas de ambos campos se mezclan, tal vez para seguir manteniendo la atención de los profesores de secundaria que en forma desesperante (y no es para menos!) buscan formas novedosas para introducir la historia en el aula y atraer a los alumnos.

Anticipados, de este modo, sus objetivos, el libro tiene tres partes: en la primera, titulada “Desembalar la Historia”, se presenta rápidamente la problemática del conocimiento histórico en la que se destaca la importancia del proceso de elaboración del conocimiento, la necesidad de un aparato conceptual para comprender el pasado, la pasión por las causas, la pluralidad de objetos de estudio y la multiplicación de los sujetos, los avatares de la interpretación vinculados a la posibilidad de objetividad y de control de la subjetividad, para terminar en la utilidad y legitimidad del conocimiento histórico.

En la segunda parte, se presenta una panorámica más rápida todavía de las tendencias historiográficas del siglo XX, desde lo que el autor llama “las grandes interpretaciones ahistóricas de Spengler y Toynbee” pasando por las variantes más tradicionales de la escuela annalista (historia lenta, serial, cuantitativa), los historiadores marxistas y la nueva historia francesa con las mentalidades,

la vida privada y las mujeres. Finalmente, se refiere a “la otra nueva historia del mundo anglosajón” centrada sólo en la compilación de Peter Burke, *Formas de hacer Historia*, que, según el autor, “constituye una excelente aportación... que a muchos de nosotros nos libera del excesivo protagonismo francés de nuestras lecturas” (pág. 67) y, a través de la cual, Sánchez Prieto realiza su balance de la situación en la que los historiadores viven inmersos en la actualidad. Dicho balance queda sintetizado también, unas páginas más adelante, en las palabras de Santos Juliá:

*la pluralidad de paradigmas, la eclosión de las temáticas, los caminos cruzados, la apertura e indeterminación del futuro constituyen la situación normal de la historia, como la de toda Ciencia Social (pág. 77).*

La tercera parte, dedicada a los conceptos estructurantes de la comprensión en Historia, se detiene en la explicación causal (dirección de la historia, multicausalidad, relación causa-efecto), la explicación intencional y los modelos para comprender las estructuras sociales; asimismo, pasa revista a las vicisitudes del tiempo histórico diferentes de las del tiempo cronológico.

Después de este recorrido, podría volverse a las intenciones originales de Sánchez Prieto, recordando un imperativo de la Introducción:

*nuestras clases están pidiendo también urgentes transformaciones en el tipo de historia que impartimos (pág. XII).*

En este sentido, el autor constata al final tres hechos evidentes: 1) el retraso de la escuela para incorporar los progresos de la disciplina,<sup>(1)</sup> 2) las reticencias a conocer e incorporar los resultados de las innovaciones psicopedagógicas acerca de los procesos de aprendizaje y 3) la crisis de sentido en la enseñanza de la historia...

Con sólo concentrarse en los puntos 1) y 3), podemos imaginarnos la tupacamarización a la que están sometidos los profesores de historia en la escuela.

En primer lugar, están tironeados para, lógicamente, superar la historia tradicional, concebida especialmente como sucesión lineal de acontecimientos políticos, diplomáticos y militares, pero sin barrer los acontecimientos que siguen siendo una parte importante de los hechos sociales; deberían, también, introducir la lógica y mecanismos propios de la disciplina: el cambio, la interacción entre los fenómenos económicos, sociales y políticos y su vinculación a coyunturas y estructuras en la diversidad de ritmos temporales (aceleraciones, estancamientos, desfases), pero seleccionando hechos que puedan ilustrar dicha lógica y mecanismos. “Todo ello *sin perder de vista* que, en última instancia, la historia es diacronía. Y (además) *teniendo muy presente* el nivel de desarrollo de los alumnos para que éstos puedan reco-

nocer los problemas planteados.”<sup>(2)</sup> Poner en contacto armazón teórico y hechos en un proyecto en que la diacronía no sea el eje vertebrador y previo a lo cual sería preciso un estudio de las bases de la disciplina que sea, a la vez develador de sentidos y significados, constituye, para el autor (¡por suerte!), “tarea ambiciosa y nada sencilla que exige del profesor un amplio conocimiento histórico y didáctico” (pág. 131).

Más allá de las limitaciones que para cualquier obra de estas características sería muy difícil de superar (en algo más de 130 páginas ofrecer un panorama sintético de un curso completo de Introducción a la Historia) y a la que desde diferentes perspectivas podría, tal vez inevitablemente, reprochársele cierto esquematismo, algunos olvidos y parcialidades, este pequeño libro puede presentar una utilidad significativa en la capacitación de profesores.

En primer lugar, está dirigido desde el título a los profesores de secundaria a quienes propone una reflexión sobre la Historia que muchos, en el mejor de los casos, abandonaron o escasamente tuvieron en su formación original.

En relación particular con esta reflexión, propicia algo significativo: “la lectura de los grandes maestros”, “considerar sus enseñanzas”, “dejar hablar a los historiadores de prestigio bien ganado” estimulando, a través de una buena selección de citas en su trabajo, a hacer una lectura más completa de los autores citados o de los que el autor no mencio-

na. Por otra parte (y ésta es una orientación clara), estos historiadores de prestigio son tomados como “puntos de referencia para reflexiones didácticas”, para introducir la moderna historiografía en el aula en donde pequeña y gran historia puedan estar imbricadas. Dice el autor:

*Si leemos que se apoya en fuentes y lecturas ricas y diversificadas, no sólo ampliaremos nuestros horizontes sobre las posibilidades de interpretación del pasado y conocimiento del presente, sino que podremos recopilar también materiales de calidad y de gran potencialidad significativa para nuestras clases de historia.<sup>(3)</sup>*

Nunca pierde de vista el autor que su objetivo es producir una transformación en la rigidez y pobreza de la historia escolar y, por tanto, los alumnos están siempre presentes en sus pensamientos lo que, por otra parte, contribuye a estimular aún más a los profesores a comprometerse en esta reflexión:

*Es importante y saludable que nuestras alumnas y alumnos tomen conciencia de que la comprensión del pasado, como la del presente, es algo que se va construyendo, rectificando y ampliando progresivamente y no nos viene dada de una vez por todas (pág. 79).*

Es así como propone esforzarse por encontrar un sentido a los hechos históricos, algo que no es posible conseguir con programas recargados y sin más hilo conductor que

la diacronía; intenta ayudar a que el alumno descubra que aprender historia no es sólo tener información necesaria sobre hechos históricos, sino también comprobar cómo ésta se ha conseguido y, sobre todo, cómo se ha llegado a la interpretación de esos hechos. Éste tal vez sea un nuevo punto polémico y por qué no una nueva tupacamarización: ¿procedimientos y/o contenidos?

Finalmente, si bien predomina una lectura francesa de la evolución historiográfica a pesar de los esfuerzos que el autor mismo señala por liberarse de semejante exclusividad, Sánchez Prieto no deja de transmitirnos una preocupación y un debate propios de la historiografía y de los profesores españoles que, como nosotros, siguen planteándose lo que considero la cuestión central de la transformación educativa: la formación de nuestros profesores. La vía que, a pesar de todo, nos propone el autor es la de la historia como disciplina. En la medida que los profesores analicen y comprendan más profundamente su propia disciplina tal vez puedan descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas, puedan tomar decisiones atractivas sobre los contenidos y, entonces, gozar de la libertad y autonomía que propone Umberto Eco para los profesores en la enseñanza de la Historia.<sup>(4)</sup>

## **Notas**

<sup>1</sup> En un trabajo que tiene ya varios años y que es

previo a la reforma educativa, habíamos señalado, justamente, la existencia también en nuestro sistema educativo de un abismo entre Historia universitaria e Historia escolar, entre una “historia sofisticada para las elites” y una “historia rudimentaria” para la escuela. De Amézola, G. Y Barletta A.M.: “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario” en *Entrepasados*, año II, nº 2, Buenos Aires, 1992.

<sup>2</sup> Sánchez Prieto, S., pp. 126-127, subrayado nuestro.

<sup>3</sup> Idem, p.75, subrayado nuestro.

<sup>4</sup> Luego de mostrar la imposibilidad de abarcar la totalidad de contenidos de la historia universal en el reducido tiempo de la escuela, Eco dice: “¿Entonces? Me parece que (de cualquier manera que lo miremos) nos encontramos con una colcha más chica que la cama y, por más que la estiremos, siempre nos vendrá el frío de alguna parte. Empero, todos hemos aprendido por experiencia directa que las cosas no dependen del programa, sino del maestro, y de la medida en que los alumnos puedan suplir sus defectos... Si lo hiciera bien, suscitará en los estudiantes el deseo de comprender también las nociones a las que no ha dedicado bastante tiempo. Si lo hace mal, de todas maneras lo habría hecho, por muy buenos que fueran los programas;... Un poco de autonomía también en la enseñanza media no haría daño a nadie” (*La Nación*, 14/2/99).

Ana María Barletta

Universidad Nacional de La Plata

Blaustein, Eduardo y Zubieta, Martín.  
*Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso,*  
Buenos Aires, Colihue, 1998.

---

En los últimos tiempos, una verdadera avalancha de obras relacionadas con el pasado reciente se ha precipitado sobre los lectores. Trabajos que provienen del periodismo, la ciencia política, la sociología y la historia (o con distintos grados de hibridación entre esos campos) se han ocupado de los dramáticos años '70 en nuestro país con distinta suerte en los resultados y en las ventas. La abundancia y heterogeneidad de esos textos son un indicio del creciente interés que esta etapa —por tanto tiempo evitada— ha despertado en un público que el éxito de *El presidente que no fue* o de los tres tomos de *La voluntad* permite calificar como numeroso. En este panorama editorial, *Decíamos ayer* resulta un libro sumamente interesante desde varios puntos de vista.

En primer lugar, debe decirse que el núcleo de esta obra es una recopilación amplia y significativa de documentación periodística sobre la etapa que va de la antesala del golpe militar de 1976 hasta la recuperación de la democracia a fines de 1983. Para darle sentido, los autores organizan la selección según un formato fijo asignado a las hojas que integran el trabajo. Se destinan los frentes de página a la reproducción de unas trescientas tapas de publicaciones a través de las cuales se va describiendo la evolución del go-

bierno militar y de la sociedad argentina. Los reversos están dedicados a la transcripción (unas veces total, otras parcial) de artículos y datos que permiten entender el espíritu de la época. También se incorporan breves columnas en el margen izquierdo con expresiones de personajes representativos o datos significativos sobre el momento que se trata y, al pie, una breve cronología que incluye hechos de diversa naturaleza que permiten completar el panorama. Todo este material está agrupado a su vez en secciones que dividen cronológicamente a la dictadura en cinco subperíodos: “El incendio y las vísperas”; “Los años de hielo”; “Mundial, derechos y humanos”; “De aquí a la eternidad” y “Malvinas: la retirada”.

Esta simple enumeración permite apreciar en parte el interés del libro. Pero es el extenso artículo de Luis Blaustein que inicia la obra el que enriquece notablemente el análisis. Blaustein, un licenciado en comunicación, novelista y periodista que ha desarrollado una destacada trayectoria (entre otros medios) en *Página 12*, amplía notablemente el panorama al describir aspectos de la historia de la dictadura y examinar la actitud de los distintos medios gráficos durante esos años, considerándolos como actores centrales de aquella época.

Sin el afán de hacer prontuarios, el autor se refiere especialmente al comportamiento de los grandes diarios. Así, en agudos y breves párrafos, describe las particularidades discursivas de los distintos medios a pesar de un tono dominante de uniformidad (“los diarios han pasado a transmitir en cadena”, dice por entonces Rodolfo Terragno). En los primeros tiempos del Proceso, el diario *Clarín* transcribía los boletines sin agregar ningún comentario al respecto (por ejemplo, se limitaba a consignar “El comando de la Zona I en un comunicado dice”, seguido por la simple reproducción del boletín proporcionado por los militares), técnica que utilizó invariablemente hasta el lento descongelamiento que comienza luego del mundial de fútbol. Esta actitud se complementaba sin embargo con una crítica frontal a la política económica. Acerca de *La Nación*, señala su importancia como medio (para Blaustein, en la época el diario de los Mitre era la opinión pública si consideramos el corte social, económico y cultural de sus lectores habituales) y subraya el acompañamiento del matutino a la filosofía de Martínez de Hoz junto a su silencio acerca de la represión, que sólo se quebraba cuando alguna de las víctimas provenía de su entorno. En esta actitud, dice Blaustein, no fue ajena la participación del diario en la propiedad de Papel Prensa, a la que accede durante la dictadura. En *La Razón* señala su particular forma de tratar las noticias donde la información y la opinión se mezclaban deliberadamente, en un discurs-

so totalitario que resultaba de la particular co-dirección del vespertino, compartida desde antes del golpe por Félix Laíño y los servicios de inteligencia del Ejército.

En el caso de *La Opinión*, el gran diario de la época, se verifica hasta el arresto de Timerman una actitud paradójica. Mientras se defendía por una parte al Proceso y se buscaba con empeño supuestos sectores moderados dentro de los militares que lo dirigían (Videla era defendido en sus páginas por considerárselo dentro de esa corriente), se criticaban a la vez los atropellos a los derechos humanos y se daba espacio a las cuestiones sindicales, problemas casi borrados en los demás medios. En la defensa de los derechos humanos se mantuvo aún con más vigor el *Buenos Aires Herald* que era, a la vez, el más fiel defensor de la política económica oficial.

En suma, un panorama de paradojas y de actitudes que iban de la cautelosa honestidad en condiciones sumamente difíciles (como el caso de Robert Cox o Manfred Schönfeld) al más crudo oportunismo.

A lo largo de este ensayo se señalan algunas características de la información de la época, como la falta de datos políticos que eran reemplazados por los innumerables y vacíos actos castrenses, donde los militares cumplían con la función de hablar sin referirse a nada concreto (un ejemplo expresivo es la “noticia” con foto aparecida en el diario *La Prensa* del 2/5/78: “Celebró en Campo de Mayo el día del Servicio de Oficinistas del Ejército”); la particular retórica del po-

der (el supuestamente moderado presidente Videla dice, por ejemplo, que sobre la dictadura militar “habrá tres niveles a recorrer por parte de la población: comprensión, adhesión y participación ...hasta que no seamos necesarios en el gobierno”); lo que el autor llama “la estrategia del casi casi” (la “guerra contra la subversión” era a la vez un asunto lejano y omnipresente que siempre se estaba a punto de ganar sin lograrlo nunca en forma definitiva); las operaciones ideológicas sobre un mismo tema dirigidas a distintos sectores de público (las burdas argumentaciones de Renée Salas y las refinadas de Mariano Grondona para demostrar que el Nobel otorgado a Pérez Esquivel era un “premio al enemigo”)...

Entre otras muchas interesantes y polémicas reflexiones, Blaustein plantea la inconveniencia de la actual sobrevaloración de los medios de comunicación (que no han hecho ninguna autocrítica sobre su proceder en los años de plomo) que han pasado a ser considerados por muchos como reemplazantes de las instituciones que deberían amparar a los ciudadanos defendiendo sus derechos.

*Las reglas del mercado, la subordinación al interés de lucro, el excesivo ruido comunicacional, la simple incapacidad, las históricas inercias hacia la banalización y la mediocridad, contaminan la pureza de esa idea, afirma (P. 57).*

El libro reúne también una serie de artí-

culos escritos especialmente para ser incluidos en él, donde se tratan, entre otras cuestiones, algunos fenómenos periodísticos de la época de la dictadura militar como *Convicción* (el diario lanzado para apuntalar la carrera política de Massera), *Ámbito Financiero* (un fenómeno editorial sólo comprensible en el ambiente creado por la política de Martínez de Hoz) y la revista *Humor* (convertida en el centro de la resistencia cultural). En la sección de Anexos se destacan los textos de los periodistas desaparecidos (es muy interesante releer las notables crónicas de Enrique Raab para ver cómo hablando de espectáculos se puede hablar también de política) y los panoramas de la actualidad que Mariano Grondona publicaba en *El Cronista Comercial* con el seudónimo de Guicciardini. En estos artículos poco conocidos, Grondona hace una descarnada defensa de la dictadura con el mismo racionalismo didáctico con el que hoy defiende el juego democrático.

El resultado es un libro fascinante e incómodo. Quienes éramos adultos en esa época nos encontramos nuevamente con los diarios agrisados que acompañaban nuestra vida cotidiana, con su pobre dialéctica y con las segundas lecturas con las que pretendíamos lograr más información de esos textos escuálidos y tendenciosos.

Pero junto con este interés primordial, nuestra condición de docentes puede hallarle a la obra un atractivo adicional. En los contenidos básicos del EGB3 y —especialmente—

en la Educación Polimodal que ya se ha comenzado a implementar en las provincias de Córdoba y Buenos Aires, la historia reciente tiene una presencia relevante en la currícula. Si bien antes de la reforma estos contenidos no estaban totalmente ausentes de la enseñanza, se restringían a poco más que a sobrevolar rápidamente algunos pocos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado y, a medida que se le comenzaban a pisar los talones al presente, se limitaba el *racconto* a una enumeración aséptica de presidentes. Por otra parte, el hecho de que estos temas estuvieran ubicados al final del año facilitaba las maniobras elusivas y permitía que las más de las veces ni siquiera esos modestos propósitos se cumplieran. Ahora, lo que era marginal se traslada al centro y con ello es necesario encarar los problemas de enfoque y bibliografía para tratar esos acontecimientos, aún abiertos en nuestra memoria.

En *Declamamos ayer*, los profesores pueden encontrar elementos de interés para utilizar en el aula. En algunos casos, por la posibilidad de seleccionar fuentes para tratar temas que podrían ser especialmente atractivos para los estudiantes (acerca de las relaciones entre fútbol y política —por ejemplo— hay materiales más que suficientes), pero sobre todo porque aunque la obra no fue escrita con ese propósito, su uso escolar puede ser muy provechoso con la necesaria mediación del criterio del docente. Utilizar las fuentes periodísticas, tan poco frecuentadas en la es-

cuela, y analizarlas con el objeto de obtener lectores atentos y de promover la formación de una conciencia histórica crítica entre los alumnos no sería un logro menor para la educación polimodal.

Gonzalo de Amézola

Universidad Nacional de La Plata

Allan Greer. *The People Of New France*,  
Toronto, University of Toronto Press, 1997.

---

Quien desee asomarse a la historia social de Nueva Francia —esa para nosotros olvidada América que colonizaron los franceses— debe leer este libro del historiador canadiense Allan Greer. En él Greer estudia los “marcos de la vida ordinaria” de la sociedad colonial en Canadá y el resto de Nueva Francia entre 1763 y 1760, esto es entre la transformación de Canadá en colonia real y su conquista por los británicos. Esta breve y lúcida obra se abre con el examen de la evolución de la población francocanadiense, una población que se desarrolló fundamentalmente por su expansivo crecimiento vegetativo y no por un aporte inmigratorio masivo, que estuvo lejos de darse. En el capítulo siguiente vemos desfilar al campesino del Valle de San Lorenzo y su vida cotidiana en el marco del sistema señorial en el que definió sus estrategias de supervivencia. Greer conoce bien el tema, se ocupó de él en otros trabajos anteriores. En contraste con el mundo rural Greer examina la sociedad urbana con sus magistrados, sus comerciantes, sus instituciones eclesíásticas, sus soldados plebeyos, sus oficiales aristocráticos, la dura existencia del cuartel y un artesanado más libre de ataduras corporativas que su contraparte francés.

La condición de la mujer, que variaba

según la clase social y extracción étnica, es el tema del capítulo siguiente. Madre, esposa, monja, su contribución a la vida económica de Nueva Francia no fue nada desdeñable. El patriarcado tenía sus límites en Nueva Francia.

Uno de los aspectos más novedosos del libro de Greer es su visión de la sociedad francocanadiense como una sociedad multicultural y por lo tanto no tan homogénea étnicamente como se creía. Los indios y el impacto de las misiones —especialmente de los Jesuitas— los esclavos, negros e indios, y los cautivos protestantes atrapados en las incursiones sobre la Nueva Inglaterra ofrecen un rico y variado contrapunto al mundo de los colonos franceses.

En el último capítulo el autor estudia brevemente las otras colonias que componían Nueva Francia; la trágica Acadia, la fortaleza de Loisburg y la Luisiana.

El libro se cierra con la clásica e infaltable sección —clásica e infaltable en todo libro de historia de la Nueva Francia— dedicada a estudiar la caída de la América del Norte francesa en manos de los británicos. Greer tercia inteligentemente en el interminable debate sobre las causas de la caída del Canadá francés argumentando que esa caída no era inevitable, que fue producto de la

intervención europea. En las páginas finales Greer no elude otro tema controvertido; el impacto de la conquista británica, que habrá sido menos traumático de lo que se dio en creer décadas más tarde.

Otro mérito no menor de esta obra es la acertada insistencia del autor en situar su objeto de estudio en un marco comparativo con otras experiencias coloniales americanas.

Bien escrito, actualizado, inteligentemente concebido *The People of New France* es un libro excelente y de lectura obligada para todos los que se inician en el estudio de la sociedad canadiense bajo el régimen francés.

Carlos Mayo

Universidad Nacional de La Plata

## II Congreso Internacional Historia a Debate

---

Por segunda vez en Santiago de Compostela, España —la cita es cada Xacobeo—,<sup>1</sup> se realizó el Congreso de Historiografía que su coordinador, Carlos Barros, denomina “Proyecto historiográfico global. Una encuesta internacional sobre el estado de la Historia, un proyecto de revista, una página web y un canal de chat, acompañaron a esta elogiada empresa.

Los cinco continentes estuvieron representados por de España, Portugal, Italia, Francia, Inglaterra, Austria, Bélgica. Alemania, Finlandia, Suecia, Rusia, Eslovenia, Rumania, Polonia, Estonia, Argelia, India, China, Estados Unidos, Canadá, Brasil, Cuba, México, Uruguay, Venezuela, Nueva Zelanda, Israel, Perú y Japón. Nuestro país, Argentina, se hizo presente con profesionales de las universidades de Buenos Aires, Rosario, Luján, Río Cuarto, del Comahue, de la Patagonia y del Sur. Nuestra revista, “Clío & Asociados. La Historia Enseñada”, compartió con la española “Areas” la sección de únicas publicaciones periódicas especializadas presentadas.

Las jornadas se estructuraron en cinco secuencias con una conferencia magistral diaria, a cargo de Enrique Florescano, Georg Iggers, Jacques Revel, Carlos Barros y Harvey Kaye respectivamente. Un total de ciento

veinte ponencias, expuestas en paralelo en tres salas y con traducción simultánea, se agruparon en torno de mesas generales y mesas redondas.

Además de escuchar las exposiciones, los asistentes pudieron participar en los debates, ya que se previó, tras un control horario que molestó a muchos, la intervención del público. La enseñanza, las historias nacionales, la centralidad del sujeto, el eclecticismo de paradigmas y la transversalidad disciplinar fueron preocupaciones reiteradamente manifiestas. Como balance de las jornadas, la consabida “crisis de la Historia” no podía estar ausente. El consenso se inclinó por caracterizar dicha crisis como “de crecimiento”, una crisis de producción.

La nueva convocatoria es para el próximo Xacobeo: Metodología, Historiografía y Teoría de la Historia en Santiago de Compostela. Recomendado agendar.

<sup>1</sup> Xacobeo es la fiesta del Apóstol Santiago, 25 de julio; coincide con el día domingo. El I Congreso Internacional Historia a Debate se hizo en el Xacobeo 1993.

Teresa Suarez  
Universidad Nacional del Litoral