

Clase virtual N° 7

Historias en la Capacitación en Ciencias Sociales de Nivel Primario.

Autora: Mabel Scaltritti, con lectura crítica de Raquel Gurevich y Diana González,
Equipo del Área de Ciencias Sociales, Ministerio de Educación

Introducción



Escena de la película *Novecento*, de Bernardo Bertolucci

“Yo fui un pésimo estudiante de historia. Las clases eran como visitas al Museo de Cera o a la Región de los Muertos. El pasado estaba quieto, hueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, conciencias vaciadas, al tiempo presente: no para hacer la historia, que ya estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar: traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas, dormida en los discursos de efemérides, la habían encarcelado en los museos y la habían sepultado, con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y el mármol de los monumentos.”

Eduardo Galeano, fragmento del prólogo a *Memoria del fuego* (1982)

El escritor uruguayo continúa con un deseo: espera que su *Memoria del fuego* ayude a insuflar a la historia *del aliento, la libertad y la palabra* que, durante mucho tiempo, se le han escamoteado. ¡Y caramba, qué bien lo ha logrado! Buena oportunidad, quizá, para tratar de emularlo desde nuestro rol docente y, específicamente, en este aquí que nos convoca como capacitadores. Compleja tarea que requiere, entre otras cosas, no transformar las historias que enseñamos en aplanadas descripciones o en explicaciones que afloran de la morada de los muertos. Arduo y atrayente desafío el de transformar a nuestras capacitaciones en espacios desde donde transmitir vehementemente la apasionante experiencia de la vida de mujeres y hombres en sociedad.

En este sentido, para quienes, como Galeano, coincidimos en no reducir la historia a “un desfile militar de próceres con uniformes recién salidos de la tintorería”, sería importante pensar que *la teoría debe servir para entender la vida histórica en toda su riqueza, dinámica y creatividad*. Debe ayudar a transmitir esa vida histórica a la manera de una película o una novela, en las que los protagonistas se mueven, sufren, aman, disfrutan... y, en fin, viven un conflicto o un problema del que son parte. Como dice Romero (1998): “Al cabo del análisis, está la vida histórica. El último y gran secreto del historiador, y la tarea más difícil del docente es, entonces, ser capaz de darle a la historia el soplo que la vivifique”.

Sobre “las ganas” y la legitimidad de la capacitación

Vinculemos la breve introducción precedente con algunas apreciaciones vertidas en otras clases del trayecto. Entre ellas estaban las relacionadas con la preocupación por el cambio de las prácticas en la escuela, que nos proponían considerar las expectativas de los docentes, la necesidad de despertar en ellos las ganas de capacitarse y de construir la legitimidad de la capacitación, dando significatividad a nuestras intervenciones¹.

Se trataría, en principio, de reflexionar sobre los modos en que intentamos despertar en los maestros el interés y la curiosidad por conocer y enseñar la historia en particular y las ciencias sociales en general, desde los primeros niveles de escolaridad. De algún modo, la posibilidad de lograrlo se vincula con el apasionamiento y el compromiso con que nosotros vivimos el acontecer político, social, cultural y económico de la actualidad, y con los sentidos que, consecuentemente, atribuimos a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

¹ Al respecto, recomendamos revisar la Clase 3, y detenerse especialmente en los aportes de Pablo Colotta y Verónica Edwards.

Sin embargo, a pesar de que la pasión y el compromiso puedan llegar a ser muy importantes para despertar el deseo de los maestros por capacitarse, no son en sí mismos suficientes, y deben ir acompañados de otros ingredientes. Por ejemplo, para tratar los propósitos que se persiguen en la enseñanza del Área, no deberíamos ceñirnos a cuestiones declarativas acerca de sus fines, aunque nos parezcan sumamente atinadas y correctas. Proponemos, en cambio, la problematización del tema, el planteo de desafíos, el desencadenamiento de conflictos afectivos y cognitivos. Dicho de otro modo, para despertar la curiosidad y el deseo por el conocimiento de las sociedades y por su enseñanza, no bastaría con declarar que esta última debe estar al servicio de formar ciudadanos críticos, responsables y solidarios, o de afirmar que el conocimiento del pasado –es decir, de la historia– sirve para comprender el presente y construir el futuro.

En su lugar, invitamos a poner el foco en el impacto que tienen los problemas sociales, políticos, ambientales, territoriales, económicos y culturales en la vida cotidiana de nuestros alumnos, los maestros. Convocamos a que, junto con ellos, reflexionemos acerca de qué posibilidades hay de desarrollar cualquier proyecto personal y/o colectivo en climas sociales, económicos y políticos opresivos. En definitiva, habría que ser capaz de poner en discusión los destinos a donde nos llevan, como sociedad y como miembros de esta, la despolitización, la desinformación y la manipulación ideológica que intentan realizar sobre nosotros algunos de los actores que intervienen en el acontecer político, social y cultural. Y, por supuesto, habría que formularse la pregunta de qué podría hacer la escuela frente a ello.

¿Por qué la mayor parte de la sociedad argentina votó en la década de 1990 la profundización de las políticas neoliberales que casi condujeron –como en otras latitudes– a la disgregación del país? ¿Cómo entender la adhesión de buena parte de la sociedad a la recuperación de Malvinas por parte de una elite militar que destruía los limitados márgenes de soberanía económica y política que poseía la Argentina previa a 1976? ¿A qué se debe la desocupación y la exclusión social de las últimas décadas? ¿Cuál es la relación entre la desocupación y muchos de los problemas sociales y culturales que padecemos? He aquí algunos ejemplos de preguntas que consideramos que pueden alentar al debate, a la reflexión y al interés por conocer y enseñar la historia.

En síntesis, sería conveniente lograr transmitir la gran importancia del rol de la escuela en la formación política y ciudadana, al brindar elementos para leer, comprender e interpretar acontecimientos y procesos desde perspectivas explicativas que hoy gozan de consenso académico dentro del campo de la Historia y las Ciencias Sociales.

Antes de continuar

Le proponemos que revise la actividad de la Clase 3 en la que debía relatar una situación real o imaginada sobre cómo construir la legitimidad de la capacitación. Luego, confróntela con la propuesta precedente para justificarla, enriquecerla o cuestionarla. Transcriba sus conclusiones en un texto no más extenso que una página.

¿Qué historia o historias enseñar?

Muchas historias, multiplicidad de actores

Si propusiéramos que los maestros respondieran –desde sus conocimientos y experiencias de vida– a alguna de las preguntas formuladas antes sobre la historia reciente, o nos detuviéramos en el análisis de otros casos de los que ellos dispongan de rica información (condición que consideramos imprescindible para que se interesen y participen), podríamos habilitar la explicitación de algunas de sus concepciones sobre las sociedades, y a la vez reflexionar sobre qué enfoques disciplinares permiten responder más acabadamente a tales interrogantes.

Sería interesante que, entre todas y todos, pudiéramos identificar la multiplicidad de actores que intervienen en el caso elegido. Buena oportunidad, además, para alentar la discusión acerca de quiénes hacen la historia, es decir, cuáles son los sujetos históricos, y también, acerca de si hay algunos individuos o grupos que son sujetos, mientras que otros son solo objetos del devenir histórico. Dada la perdurabilidad de una concepción que pone el acento en “un desfile militar de próceres con uniformes recién salidos de la tintorería”, al decir de Eduardo Galeano, también es pertinente provocar situaciones que permitan mostrar la variedad de objetos de estudio –y, por lo tanto, de actores–, abriendo así la posibilidad de una historia social que se preocupa por estudiar todas las actividades de los hombres y de las mujeres en sociedad. Al respecto, deseamos compartir un extracto de una carta que María Elena Walsh le dirige a su abuela, en diciembre de 1987:

“Los descendientes de los pobres parecemos fantasmas como los que retrata la misteriosa copla: *Yo soy hija de la malva / dentro de la malva he nacido / no tengo padre ni madre / ni pariente conocido*. Las familias patricias se ufanan de su genealogía, y el privilegio de cuna las convierte en únicas protagonistas y narradoras de la Historia. Pero yo preguntaría, como en el poema de Brecht: ¿quién cocinaba en los banquetes de la victoria? ¿Quién pagaba los platos rotos de la derrota? Ahora los curiosos queremos

recuperar las peripecias de los vencidos como usted, que no supo hacer fortuna ni vivió bastante como para ver los frutos sembrados por sus hijos”.

Walsh, 1992

Al preocuparse por aspectos mucho más amplios que la historia política y la del poder, la historia nueva o social rescata, como lo hace Walsh, el protagonismo de los actores anónimos, tradicionalmente olvidados por historiadores que se interesaban exclusivamente por la trayectoria de personajes considerados prominentes (por lo general, estadistas, militares y, ocasionalmente, eclesiásticos).

También es interesante discutir la relación entre protagonistas individuales-prominentes y sujetos colectivos. Durante un tiempo –quizás como reacción a una historia acontecimental, para la que los actores de la Historia eran hombres erigidos en próceres o en villanos–, se desvalorizó la historia política, así como las biografías y la influencia de los actores individuales en el acontecer histórico. Estamos ya lejos de eso. Junto a la reivindicación de una historia política con diversidad de actores y no descontextualizada, se vuelve imprescindible la reflexión sobre la importancia de las acciones de ciertas personalidades en la vida de una sociedad. Para esto, es importante tomar los recaudos necesarios para no analizarlas al margen de la historia, sino como referentes o emergentes de un conjunto y un contexto social determinados. Decía Georg Hegel (1821) en su Filosofía del Derecho: “El gran hombre de una época es el que sabe formular con palabras el anhelo de su época, el que sabe decir a su época lo que ella anhela, y sabe realizarlo. Lo que él hace es corazón y esencia de su época: él da realidad a su época”.

Expansión y fragmentación de los campos de estudio

¿En qué consiste la proliferación de los objetos de estudio de la nueva historia? ¿Cómo, de su mano, emergieron una multiplicidad de sujetos y un repertorio de fuentes rico y diverso? Para responder a estos interrogantes y profundizar en estas temáticas, se puede consultar a Peter Burke, quien afirma que estamos asistiendo a una expansión y fragmentación extraordinaria de los campos de estudio. La historia nacional, predominante en el siglo XIX, compite ahora con la historia mundial y local, relegada en otros tiempos a anticuarios y aficionados. La historia social se independizó de la económica para especializarse en demografía histórica, historia del trabajo, historia urbana e historia rural. La división afectó también a la historia económica y a la historia política, escindidas entre los

historiadores que se preocupan por los centros de gobierno y los que se interesan en la política del hombre en la calle.

Según teóricos como Michel Foucault, podemos afirmar que el campo de lo político se expandió también en otro sentido: los investigadores tienden cada vez más a analizar la lucha por el poder en el plano de la fábrica, la escuela o, incluso, la familia. Los historiadores de la cultura se enfrentan a un problema similar cuando se alejan de la definición estrecha de cultura en tanto arte, literatura o música, y adscriben a una definición de su campo más antropológica.

La nueva historia –dice Burke– ha acabado interesándose por casi cualquier actividad humana. De ahí la consigna de “historia total”, tan cara a los historiadores de los *Annales*. En los últimos treinta años hemos visto emerger un número notable de historias sobre asuntos que anteriormente se consideraban carentes de historia, por ejemplo, la niñez, la muerte, la locura, el clima, los gustos, la suciedad y la limpieza, la gesticulación, el cuerpo, la feminidad, la lectura, el habla y el silencio.

Le sugerimos la lectura del capítulo de Peter Burke, “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”, de su libro *Formas de hacer Historia*, publicado por Alianza en 1996.

Múltiples dimensiones para abordar sociedades complejas

“Al mismo tiempo, el interés (de los historiadores) por toda la gama de la actividad humana les estimula a ser interdisciplinarios, en el sentido de aprender de antropólogos sociales, economistas, críticos literarios, psicólogos, sociólogos, etc., y colaborar con ellos.”

Peter Burke (1996).

El tratamiento del tema elegido para alentar la discusión acerca de los propósitos de la enseñanza de la historia, por un lado, y de los sujetos y objetos de estudio, por otro, también puede brindar oportunidades para que los maestros consideren las múltiples dimensiones y escalas geográficas que los historiadores –y el resto de los científicos sociales– analizan en el intento de comprender las características de distintas sociedades.

Podemos brindarles, además, algunas claves para pensar y trabajar esas distintas dimensiones y escalas. Se pueden extraer de la clase anterior ideas fundamentales para analizar la dimensión territorial. Y en estrechísima relación con ella, sería posible ingresar en la esfera de lo económico, ofreciendo ideas para abordarla, tales como: la

identificación de las actividades más importantes de la sociedad en estudio y el eje de su economía; los actores intervinientes, y los recursos que estos ponen en valor, así como el instrumental y la tecnología que utilizan para generar los bienes necesarios para la supervivencia de la sociedad.

Además de la producción, podemos dar pistas para estudiar la circulación, la distribución y el consumo. Finalmente –y con particular énfasis–, no olvidaremos subrayar la necesidad de analizar las relaciones que hombres y mujeres establecen en el proceso de producción y las formas de distribuir el producto del trabajo social.

Entre las múltiples cuestiones hacia las que se podría abrir el análisis de la dimensión social, no debería omitirse el estudio del tipo de estratificación social que deriva de las formas de organización de la economía, ni cuáles son los conflictos más característicos de la sociedad en estudio. La esfera de la política exige, entre otras cosas, preguntarse quiénes ejercen el poder político, cómo acceden a él, cómo lo sostienen y cuáles son sus formas de legitimación. Implica asimismo inquirir sobre los distintos recursos que utilizan los diversos actores de una sociedad para intentar prevalecer sobre los demás, e interrogarse siempre acerca de si existen relaciones entre el poder que algunos individuos y grupos construyen en la esfera económico-social y el poder político. En el plano cultural, supone analizar las formas de vida, las mentalidades, a la vez que otras expresiones culturales, como las artes, la literatura, la filosofía o la ciencia. Todo ello no debería hacernos olvidar, sino contribuir a explicar cuál es la trama cultural que permite un determinado ordenamiento de las sociedades, la aceptación de la dominación y de las asimetrías.

Es muy importante que, en todo este “amasado”, dejemos muy en claro que esos planos o dimensiones son solo distinciones analíticas que los estudiosos realizan para intentar ingresar a una realidad que, por definición, es compleja, contradictoria, conflictiva y dinámica. Ninguno de esos planos, estratos o dimensiones de la realidad histórica es autónomo y puede explicarse por sí mismo. Forman parte de una totalidad que los investigadores, luego de deconstruir, deben tratar de rearmar en toda su complejidad, conflictividad y dinamismo.

En las capacitaciones, deberíamos poder formular preguntas que promuevan el establecimiento de relaciones entre tales dimensiones, subrayando el hecho de que si nos centráramos en el estudio de alguna de estas dimensiones o de un problema específico, solo podríamos entenderlo en vinculación con otras dimensiones y escalas de la realidad social. Economía, sociedad, territorio, cultura, política no son más que niveles o aspectos del proceso total, distintos pero ligados, con independencia relativa pero influencia recíproca en interacción incesante, aunque no mecánica (Marcos Kaplan, 1976).

Antes de continuar

Le proponemos que, teniendo en cuenta el tema o el problema que ha seleccionado para provocar la discusión sobre propósitos y enfoques historiográficos, realice preguntas que conduzcan a establecer relaciones con otros planos y con distintas escalas geográficas. Además, explique su interpretación acerca de la afirmación de Marcos Kaplan vertida en el último párrafo.

Acontecimientos, temporalidades, multicausalidad

Si en lugar de tratar de caracterizar una sociedad en un momento determinado, o alguno de sus planos o estratos, quisiéramos trabajar con los maestros un acontecimiento o el desenlace de un conflicto, tendríamos que incorporar el análisis de procesos, es decir, haríamos ingresar la variable tiempo. Deberíamos poder transmitirles que, en un acontecimiento, se cruzan y combinan procesos de distintas duraciones. Para explicarlo, no basta con detenernos en la causa última, en esa que actúa como una chispa en medio de un polvorín. No basta, para decirlo de otro modo, considerar solamente los elementos contextuales. Ese polvorín que algo de la coyuntura hace estallar se ha ido conformando a lo largo de un tiempo –más breve o más largo según las circunstancias– como producto del entrelazamiento de diferentes procesos. Podríamos preguntar a los maestros si ellos consideran que la Revolución de Mayo se produjo por la crisis del poder monárquico español, o si la victoria de los españoles sobre los grandes imperios inca y azteca fue el resultado de la superioridad militar europea. En caso de que así lo entendieran, habría que explicar los múltiples procesos intervinientes en esos desenlaces, habría que estar presto, al decir de Romero (1998), a desarmar la temporalidad en duraciones diferentes para luego reconstruir la unidad del proceso.

Cambios, continuidades, diferentes duraciones y ritmos de cambio, todas características de un tiempo histórico con sus complejidades y densidades, de los que también tendremos que ir dando cuenta, a lo largo del trayecto de capacitación. Del mismo modo, habremos de ocuparnos de trabajar sobre la multicausalidad: los acontecimientos, los procesos, las características de algún aspecto de la vida social se explican desde diversas causas, entrelazadas, interrelacionadas; algunas se vinculan con el contexto, otras vienen tejiendo su urdimbre, rápida o lentamente, desde tiempos y espacios más o menos lejanos.

Conflictos y armonías (anheladas)

Otro tema a abordar es el de la conflictividad, ya que es una característica de las sociedades, aun de las más igualitarias. Como afirmábamos hace un tiempo en los Cuadernos para el aula, en la mayoría de las sociedades coexisten multiplicidad de grupos y estratos que se diferencian, entre otras cosas, por su visión del mundo, por su desigual acceso a los bienes y consumos, por los roles que asumen en la sociedad. Frecuentemente, los distintos grupos sociales discuten, debaten, se enfrentan y/o buscan consenso para mantener o modificar situaciones establecidas. Los problemas y conflictos que se desatan son de naturaleza múltiple: social, política, económica, cultural, ambiental, territorial. Asimismo, pueden ser la manifestación de una compleja combinación de varios de estos aspectos. Agregábamos allí mismo:

“Los conflictos no solo son constitutivos de la vida social, sino que influyen decididamente en su dinámica. En el momento preciso del desarrollo del conflicto se configuran los actores, se manifiestan distintos intereses y puntos de vista, y se ponen en juego variados recursos para hacerlos prevalecer. Es entonces también en el momento en que se desata el conflicto que confluyen procesos de diversa duración y se expresan elementos que tienden a la continuidad de las situaciones establecidas o a su ruptura”.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006b: 101.

Cómo enseñar la complejidad de las sociedades y cómo ingresar a ella, qué cosas mirar en cada campo de lo social, cómo relacionar y pensar en distintas temporalidades, todo en un ida y vuelta constante, en un diálogo fecundo entre maestros y capacitadores. Seguramente, no faltará este tipo de preocupaciones: “¿Qué de todo esto vamos a enseñarle a los chicos? ¿De esto tratará la construcción de una pedagogía de la capacitación como la que promueve la pedagoga Verónica Edwards?”.

Entendemos que sí, y que el diálogo y los intercambios deberían servir para conocer qué entienden y resignifican los maestros a partir de nuestras enseñanzas y cómo las conceptualizan, además del vocabulario específico del que disponen. Por otra parte, seguiremos conociendo sus propias concepciones acerca de las sociedades. Como afirmábamos en la Clase 3, por el solo hecho de ser ciudadanos que se informan, participan y toman partido en los problemas que plantea la agenda social, de diferentes modos y en diversos grados, ellos construyen ideas acerca de las particularidades de los tiempos que les tocan vivir. Todo maestro, así como cualquier otra persona, tiene un marco de análisis sobre las sociedades, una manera de interpretar los acontecimientos y los conflictos que conmueven a su localidad, su

provincia, el país y el mundo; un relato más o menos acabado, más o menos fragmentario, sobre la historia.

Por lo tanto, resulta fundamental indagar sobre estas concepciones y tratar de entenderlas para favorecer los procesos de construcción del conocimiento histórico. Diseñaremos, entonces, estrategias adecuadas para dialogar y, eventualmente, poner en cuestión esas ideas o teorías personales, propiciando una comprensión e interpretación del mundo más profunda, rica, compleja e integral.

Entre las muchas cuestiones que seguramente se presentarán para debatir, nos interesa detenernos en dos de ellas. Existe en la sociedad una tendencia –de la que muchos maestros participan– a subsumir el poder a la esfera política y, dentro de esta, a los agentes gubernamentales. Para decirlo más claramente, el poder parecería residir exclusivamente en los políticos y, sobre todo, en la persona que encabeza el Poder Ejecutivo. Una concepción de estas características conduce a analizar los fenómenos políticos en términos simplistas, apelando generalmente a explicaciones personalizadas y a valoraciones morales que resaltan la genialidad o la incapacidad de un presidente, su lealtad o traición al mandato popular. En estos términos, el poder político aparece encarnado únicamente en una figura, a la que se atribuye una capacidad de decisión ilimitada.

Desde esta perspectiva, no se tiene en cuenta que el presidente no es el único depositario del poder político ni los múltiples condicionamientos que él mismo frecuentemente sufre, procedentes de los grupos que detentan el poder económico, ideológico y también político. Tampoco se considera que el poder supone relaciones y que está distribuido desigualmente en distintos grupos e individuos de la sociedad. Según el caso que se analice, existirá una determinada distribución del poder, una cierta correlación de fuerzas que deberíamos estar en condiciones de desentrañar. Habrá momentos en la vida de una sociedad en que la política parezca cautiva de los poderes económicos; otros, en que los políticos gocen de mayores márgenes de autonomía respecto de tales grupos; habrá sociedades en las que el poder del conocimiento sea mayor que en otras, y así... en un largo etcétera.

Otra idea muy extendida es que las sociedades son homogéneas y armónicas. En realidad, hurgando en esta concepción que no resiste la confrontación con situaciones concretas del pasado y el presente, se observa que se trata de un deseo, idéntico al que se emite cuando se afirma que los Estados siempre están al servicio del bienestar general. Habrá que trabajar bastante sobre el tema de la conflictividad recién explicitado, con ejemplificaciones ricas y variadas del presente y del pasado. Entre otras variables, será interesante pensar en qué medida estas posturas permearon el discurso nacionalizador y perduran en él, y pensar también en la influencia del mensaje de los medios que expresan a los poderes más concentrados.

Antes de continuar

En los *Cuadernos para el aula* se desarrollan variados casos que pueden ser útiles para reflexionar acerca de las ideas predominantes sobre el poder y acerca de la “tan ansiada” armonía social. En las propuestas para el Primer Ciclo se despliegan, entre otras, las heterogeneidades y conflictos de la sociedad colonial tardía, las vicisitudes que atravesaron los inmigrantes que llegaron a la Argentina a principios del siglo XX frente a la concentración de la propiedad de la tierra, las reacciones de los ciudadanos de Esquel frente a la minería a cielo abierto. Para el Segundo Ciclo, podremos trabajar las prolongadas resistencias “diaguitas” al dominio español, la falta de unanimidad respecto del plan de independencia sudamericana de José de San Martín o los conflictos entre quienes pretendían construir un Estado nacional en Argentina y los pueblos originarios que aún en el siglo XIX mantenían su libertad y sus territorios, entre otros temas posibles. Consideramos que el trabajo con este tipo de situaciones, al tiempo de ejemplificar cómo el enfoque que estamos desplegando se puede concretar en el aula, puede colaborar en la reelaboración de conceptos, en la discusión sobre ciertas nociones instaladas socialmente y en la elaboración de explicaciones más complejas.

Un conocimiento problemático e inacabado

Toda la historia es “historia contemporánea”. La historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora: la tarea primordial del historiador no es recoger datos sino valorar: porque si no valora ¿cómo puede saber lo que merece ser recogido?

Benedetto Croce.

La verdad y la objetividad de los relatos históricos: otro gran tema. Coincidimos con Silvia Tabakman en que en nuestras capacitaciones siempre debemos volver a detenernos en las peculiaridades de construcción del conocimiento histórico y social (véase la Clase 4 de este ciclo). Ofreceremos diferentes materiales donde se manifiesten distintas interpretaciones (a veces opuestas, otras complementarias) de historiadores –y otros científicos sociales– acerca del pasado y el presente de las sociedades. De este modo, al tiempo que explicaremos los tipos de preguntas que ellos se hacen, las fuentes que utilizan, las teorías a las que adscriben, propiciaremos la discusión sobre el carácter problemático y provisorio del conocimiento histórico.

Seguramente, algunos de nuestros alumnos se sorprenderán ante la afirmación de que todo conocimiento es inacabado y no es neutral. Muchos otros descubrirán,

desde nuestros relatos, que en la producción historiográfica, así como en las investigaciones de otros científicos sociales, se presenta una peculiaridad: la imbricación, más marcada que en otros campos del saber, entre objetos de estudio y sujetos que estudian. Trabajaremos con ejemplos de autores de distintas corrientes historiográficas para reflexionar sobre la objetividad, la subjetividad, la neutralidad, el relativismo y el etnocentrismo del conocimiento. Nos preguntaremos sobre las condiciones sociales de construcción del conocimiento, es decir, sobre las relaciones entre contextos y producción historiográfica. Y no omitiremos subrayar el carácter inacabado de un conocimiento que, como en el resto de los campos del saber, crece y se alimenta gracias a nuevas investigaciones. Impulsadas generalmente por preocupaciones del presente, esas novedades no deberían intranquilizarnos, porque vienen justamente a romper la rutina, a discutir las “verdades” instituidas, a alentar el cambio, inyectando nueva savia e incitando a plantear nuevos interrogantes y a emprender otras investigaciones.

Estos análisis y reflexiones seguramente harán salir a la luz distintas concepciones acerca de qué es y de qué se ocupa la historia. En muchos de nuestros alumnos pesará la influencia positivista de un Leopoldo von Ranke, que afirma que la historia se ocupa de “mostrar lo que realmente aconteció”; otros dirán que la historia es el relato justificatorio de los que en ella han ganado, y no faltarán quienes afirmen que la historia carece de toda validez científica, adhiriendo al relativismo más extremo. Menudas cuestiones para debatir y reflexionar: podremos ofrecerles textos actualizados con distintas teorías y volver a visitar los sitios de Internet recomendados en la Clase 4, para releer algunas de las consideraciones del historiador Luciano de Privitellio sobre las corrientes historiográficas y la enseñanza de la historia.

Libros de texto, enfoques historiográficos y multiperspectividad

Sería interesante que, en medio de estos debates sobre objetividad, neutralidad, verdades e interpretaciones en la Historia, pudiéramos realizar junto a los maestros un análisis de libros de texto de diferentes épocas, para reconocer desde qué enfoque los autores construyen sus relatos, si explicitan cuáles son sus teorías y supuestos, y si incorporan distintas explicaciones e interpretaciones. Podríamos detenernos en estas imágenes para observar cómo desde la tapa misma algunos historiadores nos advierten en qué perspectiva se ubican. Y en tren de pensar la multiperspectividad, también sería pertinente

invitarlos a analizar si en tales textos se escucha la voz de variados actores, con sus particulares puntos de vista acerca de los temas tratados.

Quizás, para estimular el debate, podríamos ofrecerles algunas afirmaciones del historiador británico Edward Carr (1969). En su reconocida obra, *Qué es la historia*, sostiene: "Hablamos a veces del *curso histórico* diciendo que es un *desfile en marcha*. El historiador no observa este desfile desde una cumbre solitaria ni desde una tribuna, el historiador no es sino un oscuro personaje más, que marcha en otro punto del desfile. El historiador es parte de la historia. Su posición en el desfile determina su punto de vista sobre el pasado. No puede comprenderse o apreciarse la obra de un historiador sin captar antes la posición desde la que él la aborda; además dicha posición tiene a su vez raíces en una base social e histórica. El historiador, antes de ponerse a escribir historia, es producto de la historia. Antes de estudiar la historia, estúdiese al historiador y antes de estudiar a éste, estúdiese su ambiente histórico y cultural".

La extensión y complejidad de los contenidos históricos

Otra cuestión que nos convoca como capacitadores y que fue problematizada en clases anteriores es la que se refiere a la extensión y complejidad de los contenidos. En este sentido, tendríamos que colaborar para que los maestros se fueran apropiando, a lo largo del trayecto de capacitación, de las complejidades de un enfoque que piensa lo social desde múltiples variables interrelacionadas, donde lo contextual y lo procesual se imbrican enmarañadamente y en el que no hay una mirada e interpretación canónica de los acontecimientos y procesos históricos.

Ahora bien, ¿qué nociones y principios de la Historia enseñar a los alumnos en su escolaridad primaria? Los diseños jurisdiccionales prescriben ciertos contenidos: los NAP avanzan en establecer un piso común para todo el país, en promover una distribución de los contenidos por año y, además, en definir –desde la misma formulación de contenidos a enseñar– un determinado enfoque que sería importante que los maestros pudieran reconocer. Finalmente, los Cuadernos para el Aula precisan mejor algunas cuestiones. Por ejemplo, para el Primer Ciclo, en el bloque Las sociedades a través del tiempo, hay una invitación a tratar la heterogeneidad y complejidad de las sociedades, sus desigualdades y conflictos, desde múltiples ejemplos. La vía de entrada para colaborar en la construcción de esas nociones sociales básicas es la vida cotidiana de los distintos actores intervinientes. Por medio

del trabajo con casos concretos, se trata de colaborar en la construcción de la idea de que en las sociedades coexisten y se relacionan distintos grupos, con diferentes formas de vida y diversas posibilidades de acceso a los bienes producidos por el conjunto social. Se intenta mostrar la heterogeneidad social, las desigualdades, así como las tensiones y conflictos que, en muchos casos, esas situaciones generan.

De este modo, dejando fluir la vida histórica, los maestros del Primer Ciclo edificarán los primeros cimientos de una construcción lenta, prolongada y compleja, que continuará en el Segundo Ciclo y en la Escuela Secundaria, y que tenderán a romper con la concepción de sociedades unanímicas y armónicas.

En el Segundo Ciclo, habrá que abordar distintas sociedades. ¿Cómo resolver el tema de la extensión y complejidad de los contenidos prescritos? Entre los muchos caminos posibles, una opción sería focalizar en el estudio de las dimensiones territorial, económica y social, así como en el establecimiento de algunas relaciones entre ellas, por considerarlas más accesibles a la comprensión de los niños. El reto es pararse en algún momento significativo de un tipo de sociedad para analizar cómo se realizaban los trabajos que aseguraban su supervivencia, con qué tipo de instrumental, qué elementos de la naturaleza se valorizaban, cómo se iba organizando el territorio en función de esas actividades económicas, qué relaciones establecían los hombres entre sí en el proceso de trabajo, cómo se distribuía el producto del trabajo social, si había en función de ello desigualdades, tensiones y conflictos entre los distintos grupos sociales.

Si observamos con detenimiento, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Las sociedades a través del tiempo dan primacía a este tipo de contenidos y de relaciones. También encontramos referencias a acontecimientos y procesos, como la conquista europea de América, la Revolución de Mayo o las luchas por la construcción del Estado nacional argentino. Todos ellos implican rupturas importantes en distintos planos de la realidad, respecto de situaciones precedentes. Todos ellos son el fruto de complejísima causas. No se espera, no obstante, que los alumnos del ciclo desentrañen los procesos de duraciones diferentes que en ellos intervienen y se cruzan. Sí podremos promover la identificación y el reconocimiento de múltiples causas y consecuencias, así como el reconocimiento de cambios y continuidades. Corresponderá en muchos casos al maestro la tarea de facilitar el pasaje de una sociedad a la otra, de ayudar a que sus alumnos puedan ubicarse en otros escenarios, narrándoles de manera simplificada distintos factores que dan lugar al cambio. Del mismo modo, será de gran utilidad que cuando sus alumnos analicen las principales características económicas, territoriales y sociales de determinadas sociedades, los docentes aporten los elementos de la esfera política y de otros planos de la realidad que coadyuvan a comprender el tema en estudio.

Las complejidades de lo aparentemente simple: la historia local

Uno de los temas que suele tratarse en la Escuela Primaria, y sobre todo durante el Primer Ciclo, es el de la historia de la localidad. Su abordaje responde a prescripciones curriculares concretas, así como a la convicción de algunos docentes sobre su relevancia didáctica. En efecto, muchos maestros adhieren a concepciones del aprendizaje que sostienen que el conocimiento infantil progresa de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido. Estas visiones sobre el aprendizaje infantil ya han sido consideradas en la Clase 4. Aquí se quiere poner en discusión otro aspecto: la pretendida simplicidad de ciertos temas. No hay problemas o temáticas sociales simples. No lo son ni las localidades, ni las familias, ni las escuelas. En relación a la localidad, abordar la historia del barrio, de la ciudad o del pueblo implica tanta o más complejidad que tratar aspectos de la historia nacional, regional o internacional. Otra dificultad, y no menor, para tratar las historias locales reside en la falta o insuficiencia de trabajos serios y rigurosos. Por lo general, abundan los escritos de aficionados que, aunque muy bien intencionados, carecen de las herramientas adecuadas para construir relatos ordenados, explicativos... contextualizados. De modo que las opciones que se le presentan al maestro están plagadas de problemas. O bien se conforma con que sus alumnos se nutran –a partir de tales fuentes– de anécdotas y pinceladas del pasado barrial, que poco aportan a la construcción de las nociones sociales básicas de las que hablamos, o bien tiene que conducir una tarea de investigación que presenta no pocas dificultades.

Podremos guiar a los docentes para que emprendan indagaciones productivas, interesantes, advirtiéndoles que el lugar seleccionado para investigar no es equiparable al objeto de estudio. ¿Qué cuestiones de la historia del barrio interesa conocer? Por ejemplo: ¿Cuándo y por qué se fundó? ¿Cómo fue creciendo el poblamiento y por qué? ¿Cuáles fueron las actividades productivas más importantes en diferentes períodos de su historia? Es decir que el primer aspecto a considerar es la selección de un tema o problema factible de ser abordado. Y su factibilidad deriva también y fuertemente de la posibilidad de acceder a las fuentes. ¿Podrán los maestros y sus alumnos indagar en censos de población o económicos, en planos catastrales o en guías de la industria y el comercio; leerlos y sistematizar la información que ellos brindan? Quizás resulte más abordable centrarse en temas como las formas de vida de distintos grupos sociales en diferentes momentos de la historia local, los cambios en los juegos infantiles o en los transportes, el origen y desarrollo de algunas instituciones barriales. Estos

temas presentan la ventaja de que es posible apelar a los testimonios orales de distintas generaciones de vecinos.

Será importante nuestra intervención para ayudar a los maestros a organizar una serie de preguntas que orienten la investigación sobre el tema escogido. Y también para ayudarlos a contextualizar los hechos, es decir, a incluir elementos de otras dimensiones de la vida social y de otras escalas geográficas (regional, nacional, mundial) que los vuelvan comprensibles. Vale la pena resaltar este último aspecto, ya que en muchísimos casos las cosas que suceden o sucedieron en la localidad no pueden entenderse autónomamente, aisladamente de las variables anteriormente mencionadas.

Para ampliar este tema, sugerimos consultar el artículo de Patricia Piccolini y Juan Ruibal, "La localidad en la escuela. Entre el consenso y el desconcierto", y el capítulo de Luis A. Romero, "La ilusión de 'lo cercano' y la historia local", de su libro Volver a la historia. También recomendamos el libro Historia Oral, compilado por Jorge Aceves Lozano y la serie Propuestas para el aula EGB2. Ciencias Sociales: La historia local: una propuesta para su estudio y Los testimonios orales como recurso didáctico (que pueden descargarse del sitio http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb2.html).

Un punto... seguido

Llegamos así al final de otra clase que, como siempre, deseamos que haya sido fértil, no solo para promover la reflexión y el debate, sino también para despertar o fortalecer pasiones y compromisos por la enseñanza de una historia que se resista a dejarse encarcelar en los museos o a ser sepultada entre estatuas y monumentos, y que, insuflada de vida, salga a alentar el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la sensibilidad contra las inequidades y las injusticias.

Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

Para recuperar las principales ideas trabajadas en el transcurso de esta clase y reunir valiosas informaciones que sirvan para orientar futuras capacitaciones, le proponemos abordar al menos una de las siguientes actividades:

- 1) Realizar un análisis del Diseño Curricular para la Escuela Primaria de su jurisdicción (eje o bloque: "Las sociedades a través del tiempo"), atendiendo a dos cuestiones:
 - a) el enfoque historiográfico en el que se sustenta y las coincidencias y diferencias respecto del aquí desplegado;
 - b) si hay coherencia entre el enfoque disciplinar del Diseño Curricular y los contenidos históricos que se prescriben.
- 2) Analizar planificaciones de clases, libros de temas y cuadernos de alumnos con el objetivo de observar la correspondencia entre las prescripciones (enfoque y contenidos) del Diseño Curricular jurisdiccional y las propuestas pedagógicas que suelen desplegarse en las aulas.
- 3) Realizar observaciones de clases y entrevistas a maestros para conocer qué y cómo enseñan historia, los criterios que utilizan para tomar esas decisiones y los libros de texto que utilizan eventualmente.

Como cierre, elabore un breve informe con los resultados de la indagación,; en él realice una comparación entre tales resultados y el diagnóstico sobre la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales que se presenta en la Clase 3.

Referencias bibliográficas

ACEVES LOZANO, J. (comp.) (1993), *Historia Oral*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

BURKE, P. (ed.) (1996), *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial.

CARR, E. (1969), *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral.

FONTANA, J. (1973), *La historia*. Barcelona: Salvat.

KAPLAN, M. (1976), *Formación del estado nacional en América Latina*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

LE GOFF, J. (1991), *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós.

LE GOFF, J. y P. Nora (ed.) (1974), *Hacer la Historia*. Barcelona: Laia.

PICCOLINI, P. y J. RUIBAL (1992), "La localidad en la escuela. Entre el consenso y el desconcierto", en *Entre pasados*, N° 3. Buenos Aires.

PRIVITELLIO, L., "Corrientes historiográficas y enseñanza de la historia", recorridos disponibles en el portal de Educar: <http://aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/recorrido-historico/> y <http://aportes.educ.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/> .

ROMERO, J. L. (1988), *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana.

ROMERO, J. L. (1987), *Estudios de la mentalidad burguesa*. Buenos Aires: Alianza.

ROMERO, L. A. (1998), *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006a). *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006b). *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006c). *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 3*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006c). *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2008b). *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 5*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2008c). *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2000), *Propuestas para el aula EGB1 y EGB2, Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

WALSH, M.E. (1992), *Novios de antaño*. Buenos Aires: Sudamericana.