

La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso.

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre.

Cita:

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* (Tesis de Doctorado).
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA (UAB).

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/Zrp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación.

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales.

Tesis doctoral.

La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso.

Autora: Mariela Alejandra Coudannes Aguirre

Director: Joan Pagès Blanch

Mayo de 2013

INDICE.

Agradecimientos.	5
Introducción.	6
<u>PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.</u>	9
CAPÍTULO 1: Justificación, supuestos iniciales y aspectos metodológicos.	10
1-1-¿Por qué investigar la formación del profesor de historia en la Universidad Nacional del Litoral?	10
1-2- Preguntas y objetivos de la presente investigación.	14
1-3- Sobre la hipótesis.	15
1-4- Justificación de la opción cualitativa y de las decisiones sobre el estudio de caso.	17
CAPÍTULO 2: La formación práctica de los futuros docentes como objeto de investigación.	24
2-1- Certezas (y no tantas) respecto de la formación práctica de futuros profesores. Planteos centrales que surgen de las investigaciones.	24
2-2- La formación inicial de profesores de historia en una universidad argentina: la Universidad Nacional del Litoral.	29
2-2-1- Breve caracterización de algunos aspectos curriculares del profesorado de Historia.	30
2-2-2- El divorcio entre la historia y la pedagogía.	32
CAPÍTULO 3: Las investigaciones en relación con la conciencia histórica y la construcción de un marco teórico.	35
3-1- ¿Tiene sentido enseñar historia en la posmodernidad? El problema de la conciencia histórica.	35
3-2- La complejidad del concepto. O cómo se entiende la conciencia histórica en la presente investigación.	39
3-3- Las investigaciones sobre la construcción de la conciencia histórica en la escuela. ...	47
3-4- Las investigaciones sobre la construcción de la conciencia histórica en profesores. ...	58
<i>Síntesis de los principales aportes a mi investigación.</i>	61

<u>SEGUNDA PARTE: ANALISIS DEL ESTUDIO DE CASO.</u>	63
CAPÍTULO 4: Conocimientos y opiniones sobre la conciencia histórica en la formación.	64
4-1- Introducción.	64
4-2- En relación con el tiempo histórico.	65
4-3- En relación con la memoria y la conciencia históricas.	71
4-4- En relación con los valores de ciudadanía.	77
CAPÍTULO 5: La conciencia histórica en las narrativas sobre temas relevantes.	83
5-1- Introducción.	83
5-2- Temas importantes para la vida social.	86
5-2-1- Inmigración.	86
5-2-2- Terrorismo de estado.	88
5-2-3- Consecuencias sociales del neoliberalismo.	93
5-2-4- Política, partidos, ciudadanía.	96
5-2-5- Otros temas: colectivos marginados.	102
5-3- Temas importantes para su vida personal.	106
5-3-1- Memoria de la inmigración.	106
5-3-2- Memorias del terrorismo de estado.	107
5-3-3- Memorias del neoliberalismo.	108
5-3-4- Política, partidos, ciudadanía: tradición y novedad en las identidades políticas.	115
5-3-5- Conflictividad por temas de género.	119
CAPÍTULO 6: La conciencia histórica en “las prácticas” escolares.	125
6-1- Introducción.	125
6-2- Los contextos de las prácticas.	127
6-3- La práctica de Gimena. Una propuesta centrada en las posibilidades de la acción social.	130
6-4- Comparación de los objetivos y actividades propuestos por Gimena con los de María.	146
6-5- La práctica de Antonia. Una propuesta centrada en la problematización de las	

políticas estatales de los últimos años.	148
6-6- La práctica de Carmen. Pasado y presente desde una mirada de género.	158
CAPÍTULO 7: Diálogos reflexivos sobre la conciencia histórica en la formación del profesor.	169
7-1- Introducción.	169
7-2- Análisis de las entrevistas.	171
7-2-1- El recorte del tema y su justificación.	171
7-2-2- Modelos en la biografía escolar, inquietudes, relaciones pasado - presente.	182
7-2-3- La relación de la formación disciplinar y pedagógica con la posibilidad de reflexionar sobre las vinculaciones pasado – presente.	186
7-2-4- La transmisión de experiencias.	191
7-2-5- Lo que los estudiantes lograron y no lograron.	193
7-2-6- Comentarios / sugerencias para la formación en general.	197
7-2-7- Comentarios / sugerencias para la Didáctica Específica y la Práctica Docente.	200
7-2-8- La historia nacional y los héroes.	203
CAPÍTULO 8: Conclusiones.	211
8-1- Teorías y prácticas en la construcción de conciencia histórica. Aportes de la presente investigación y preguntas para futuros trabajos.	211
8-2- Sugerencias para la mejora de la formación docente.	218
Bibliografía.	221
ANEXOS.	236
Índice.	236
Anexo I: Instrumentos.	238
Anexo II: Respuestas a encuesta y cuestionario.	245
Anexo III: Materiales de prácticas docentes del primer cuatrimestre del año 2012.	325
Anexo IV: Materiales de prácticas docentes del segundo cuatrimestre del año 2012.	387
Anexo V: Entrevistas a practicantes del año 2012.	457

Índice de cuadros y gráficos.

Cuadro 1: Categorías temporales.	67
Gráfico 1: Aprendizaje y uso de categorías temporales	68
Gráfico 2: Uso de representaciones gráficas del tiempo histórico.	68
Gráfico 3: Relaciones pasado presente	71
Gráfico 4: Relaciones pasado presente futuro	71
Gráfico 5: Otras experiencias: más significativas.	77
Gráfico 6: Temas importantes para la vida social	85
Gráfico 7: Temas importantes para su vida personal	85

Agradecimientos.

En primer lugar mi más cálido agradecimiento a mi tutor, el Dr. Joan Pagès Blanch, por su enorme generosidad en el acompañamiento y gestión de todos los aspectos relativos a este trabajo de tesis. Sin su permanente ayuda y compañerismo no hubiera sido posible.

En segundo lugar al cuerpo docente del Programa de Doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autònoma de Barcelona, que supo comprender los tiempos y necesidades de una estudiante a distancia y brindar su conocimiento y experiencia por medios no convencionales.

Muy especialmente agradezco a alumnas y alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, por la buena predisposición que mostraron al ceder sus materiales de prácticas y, tan valioso como esto, el tiempo extra que demandaron las actividades especiales y las reflexiones conjuntas sobre la formación.

También a mi madre, siempre presente. Sin su apoyo me hubiera resultado difícil resolver los aspectos prácticos de la vida que siguen transcurriendo mientras una se concentra en escribir la tesis. Por último a compañeros de la Facultad de Humanidades y Ciencias y amigos incondicionales que me alentaron en los momentos de mayor esfuerzo.

INTRODUCCIÓN.

La tesis titulada “La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso” se desarrolló entre los años 2011 y 2013 en la ciudad de Santa Fe, Argentina. La elección del tema respondió a la preocupación por los requerimientos sociales de encontrarle sentido a la enseñanza de la historia en la escuela y mejorar la formación docente, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar. También al deseo de que los y las estudiantes puedan reconocer los vínculos de su futura profesión con la construcción de una sociedad más responsable que tome decisiones fundadas en la evaluación racional de horizontes deseados y posibles. Si bien es la primera vez que se indaga la conciencia histórica en la institución de referencia, otra es la situación en Europa y América del Norte donde ha suscitado un enorme interés en las últimas décadas. Los saberes disponibles, fruto de metodologías, unidades y escalas de análisis diversas, alientan a extender la mirada a realidades regionales y nacionales todavía no consideradas.

El trabajo está organizado en dos partes, la primera comprende los aspectos teóricos y metodológicos (capítulos 1, 2 y 3) y la segunda el análisis del estudio de caso (capítulos 4, 5, 6 y 7).

En el capítulo 1 se presentan la justificación de la investigación, preguntas y objetivos, supuestos iniciales y opción metodológica (cualitativa, estudio de caso, producción de narraciones). Se fundamentan las distintas estrategias e instrumentos empleados (encuestas, cuestionarios, recopilación y análisis de propuestas de clase, entrevistas en profundidad).

En el capítulo 2 se mencionan los principales problemas que la bibliografía señala en relación con la formación inicial de profesores, y los principales conceptos elaborados para la interpretación y la reflexión. En función de algunas de estas definiciones, se aporta información sobre el devenir curricular / institucional del Profesorado de Historia en el seno de la Facultad de Humanidades y Ciencias – UNL.

En el capítulo 3 se registran las teorías sobre la conciencia histórica en el cruce de la filosofía, la historia, la psicología y otras ciencias sociales, su relevancia para las investigaciones en didáctica específica, las distintas perspectivas según países / grupos de estudio, las tipologías / modelos que se han propuesto para orientar la indagación, y los hallazgos concretos en distintos contextos nacionales. Se sintetizan aquellos aspectos más relevantes para el presente trabajo.

En el capítulo 4 se clasifican e interpretan los resultados de las encuestas que versan sobre aspectos generales de la formación, siempre en relación con la construcción de conciencia temporal e histórica. Se contrastan con otras fuentes producidas en los últimos años (relatos de opiniones y experiencias de alumnos avanzados).

En el capítulo 5 se analizan los relatos sobre temas relevantes para la vida personal y social de los estudiantes que éstos elaboraron en respuesta a las preguntas abiertas de los cuestionarios. Se detectan razonamientos, aspectos identitarios y valores implícitos en las relaciones temporales que pudieron establecer. Se intenta explicar por qué estas varían en función de las elecciones temáticas y se hace uso de conceptos y tipologías propuestos por el alemán Jörn Rüsen (conciencia tradicional, ejemplar, crítica y genética).

En el Capítulo 6 se contrastan algunos de los resultados de las instancias anteriores con las planificaciones de cuatro estudiantes que realizaron sus prácticas durante el año 2012, en distintas instituciones escolares. Se buscan correspondencias y contradicciones entre lo que ellas decían que querían lograr en sus estudiantes y lo que efectivamente propusieron para el aula.

En el Capítulo 7 se dialoga en profundidad con las experiencias y expectativas de las practicantes mencionadas en el capítulo precedente. Se comparan los distintos puntos de vista de las entrevistadas sobre su biografía y formación, las razones íntimas que las llevan a realizar determinados recortes en el aula, sus reflexiones críticas sobre la relación teórica – práctica (y sobre lo que han podido realizar en sus primeras

prácticas), las aspiraciones asociadas al ejercicio de la profesión que han comenzado a transitar, sus apreciaciones sobre la posibilidad de darle un sentido a la enseñanza de la historia y los obstáculos que perciben en la construcción de la conciencia histórica, entre otros temas.

Se completa con el Capítulo 8 con las conclusiones generales, la bibliografía y los anexos documentales.

**PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEORICOS Y
METODOLÓGICOS.**

CAPÍTULO 1.

JUSTIFICACIÓN, SUPUESTOS INICIALES Y ASPECTOS METODOLÓGICOS.

1-1- ¿Por qué investigar la formación del profesor de historia en la Universidad Nacional del Litoral?

“At a time when the past seems to have no future, it is said that history has become obsolete. Nothing could be further from the truth. (...) In a period when all collectivities are feeling the need to renew their representations so as to meet the challenges of globalization and cultural pluralism, reexamining what has been in order to build a happy and viable future is nothing less than a necessity for those who have the power and the responsibility to make sense of the past.”

(Létourneau, 2004: XI)

El mundo postindustrial y postcolonial ha puesto a los individuos frente a nuevas necesidades de orientación para la vida, sobre todo a la hora de lidiar con los cambios acelerados y la gran cantidad de información disponible de manera inmediata. La historia puede ser invocada para contextualizar y dar sentido a lo que está aconteciendo, mostrar las continuidades, y en el mejor de los casos, proveer de saberes para la toma de decisiones en el presente de cara al futuro (Seixas, 2004). En el plano de la enseñanza esto se traduce en la demanda de un compromiso mayor con el desarrollo de la conciencia histórica en todos los niveles del sistema educativo. Frente a los que reclaman un papel más significativo de la historia en la escuela basada en la

recuperación de una historia nacional común están los que piden una aproximación más crítica (Lévesque, 2001). Los diagnósticos no son ajenos a nuestra realidad.

La experiencia de más de diez años de trabajo en las cátedras de Didáctica de la Historia y Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) me permite afirmar que no hay suficiente debate interno acerca de un tema tan relevante, tampoco intercambios entre los departamentos disciplinar y pedagógico. Algunos colegas de la carrera tienden a ver la escuela como un espacio de reproducción de rutinas, vacío de conocimiento, en el que nada se puede cambiar porque su rol principal ha pasado a ser la contención y asistencia social a los sectores más desfavorecidos de la población. En consecuencia opinan que los estudiantes de profesorado “no necesitan saber tanto” para luego ir a dar clases en ese nivel; el mismo argumento se hace presente en otras realidades. Si esta concepción no se modifica seguirá contribuyendo a la educación superficial y poco significativa responsable en gran medida de la expulsión de los jóvenes de las aulas (De Amézola, 2011). Es importante entonces conocer qué reflexiones hacen sobre la conciencia histórica los que finalmente apuestan por la docencia y qué decisiones toman para construirla en sus estudiantes de secundaria. Muchos de ellos llegan al final de carrera expresando sus dudas acerca de la elección del profesorado y se vuelcan a la licenciatura que otorgaría, según la palabra autorizada de los catedráticos, un mayor reconocimiento social y académico por estar asociada a la tarea del historiador. Para los que coordinamos las prácticas tampoco es una tarea exenta de preocupaciones. El seguimiento de lo que los alumnos hacen en la escuela secundaria nos devuelve la imagen de una institución que no entusiasma y que pocas veces enseña. Es fácil constatar en cambio la continuidad de los mecanismos que buscan mantener el modelo de educación decimonónica, los imaginarios que la sustentan, y los comportamientos esperables.

En los años 2010- 2011 realicé un primer estudio de la formación inicial sobre un pequeño grupo de estudiantes avanzados y graduados recientes. Relevé conocimientos e ideas, evalué el desarrollo de competencias, comparé resultados y contrasté información con algunos datos concretos del curriculum de la carrera. A poco

de comenzar la indagación, pude advertir que sabían poco acerca de qué trata la conciencia histórica, a veces admitieron que no sabían definirla y en otras ocasiones sus palabras entraron en contradicción con los relatos que se les pidió narrar. En general, reconocieron limitaciones y dificultades, y lo relacionaron con la falta de oportunidades para reflexionar sobre los mismos durante el cursado de la carrera. También mostraron inclinación por pensar que la historia sirve para comprender críticamente el pasado y el presente, pero fueron más pesimistas respecto de su utilidad para proyectar el futuro. Es posible que esta idea tenga relación con otra, que ya mencioné, referida a que la situación del sistema educativo argentino y los problemas sociales que lo atraviesan no pueden modificarse o solucionarse.

La continuidad de la investigación obedeció entonces a la necesidad de indagar con mayor profundidad qué hacen los estudiantes del profesorado en situaciones “reales” para dotar de sentido a su trabajo (si es que lo hacen), cómo y a partir de qué establecen relaciones entre distintos tiempos históricos, y no menor, qué aprendizajes realizan para ser capaces luego de propiciar la misma construcción en sus propios alumnos. De todos modos no es algo que puedan resolver solos frente a las circunstancias que se les presentan. Si bien estoy convencida que los contenidos pedagógicos y didácticos deben ser nuevamente puestos en valor en las universidades, también creo que es imprescindible mejorar la formación en su conjunto, cuestionándose el propio tratamiento que se hace de lo disciplinar -las concepciones de la ciencia y de la enseñanza a partir de la cual los profesores universitarios enfocan sus clases-, y poniendo en conflicto las ideas que “traen” y recrean los jóvenes a lo largo de su vida, entre otros aspectos. Una vez resuelto esto existirá una mayor posibilidad de influir favorablemente en aquellos niveles educativos donde los egresados y egresadas tendrán un rol principal.

Las investigaciones disponibles sobre la formación y la práctica de los profesores en Argentina todavía son escasas, no forman un conjunto coherente o sistemático, y se aplican a grupos muy pequeños por lo que sus resultados son difícilmente generalizables. Se hace necesario profundizar una línea que relacione la formación con las perspectivas prácticas de los docentes y sus reflexiones en contextos

concretos. Todavía hay quienes argumentan que la preparación docente en la universidad nacional consiste básicamente en manejar bien el objeto científico, que la buena enseñanza requiere un sólido conocimiento disciplinar y que el resto será aprendido durante el ejercicio de la profesión. Ello entra en colisión con las demandas actuales hacia un profesor que además debe desarrollar habilidades y conocimientos para propiciar en sus estudiantes la construcción de competencias ciudadanas para desenvolverse en una sociedad democrática (Adler, 2008).

1-2- Preguntas y objetivos de la presente investigación.

Como he mencionado anteriormente, una primera indagación realizada en los años 2010- 2011 me permitió conocer algunos aspectos del proceso de construcción de la conciencia histórica que llevan a cabo los y las estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL (en adelante FHuC-UNL). Esta primera aproximación mostró que en ese grupo prevalecía un tipo de conciencia crítica más que genética en los términos que plantea J. Rüsen (1992) pues la competencia de orientación para la vida diaria se manifestaría más raramente. El propósito general de la tesis doctoral fue complejizar y profundizar el análisis para contrastar este nuevo supuesto con lo que dicen y hacen los alumnos en las instancias de práctica docente que ofrece la institución formadora, y también los graduados recientes en su primer año de desempeño profesional. Otros aportes de estudios sobre la conciencia histórica me permitieron ampliar la mirada en relación con los múltiples significados que adquiere el término en el contexto social y político de la Argentina que no se puede considerar separadamente de los cambios temporales, más globales, de este comienzo de siglo XXI. Me pregunté entonces:

- 1- ¿Qué tipos de conciencia histórica aparecen en los estudiantes avanzados y graduados recientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL?
- 2- ¿Qué relaciones se evidencian entre la conciencia histórica construida y las propuestas didácticas que efectivamente llevan al aula en las prácticas finales de carrera y el primer año del desempeño profesional?
- 3- ¿Qué modificaciones debe realizar la didáctica específica para que los estudiantes de profesorado desarrollen su conciencia histórica y también lo hagan sistemáticamente en sus clases con sus propios alumnos?

Mis objetivos principales en relación con estos interrogantes fueron:

- Explorar los tipos de conciencia histórica que expresan de manera implícita y explícita los estudiantes avanzados y graduados del profesorado de historia de la Universidad Nacional del Litoral y, en segundo lugar, describir algunos de los factores que explicarían su construcción.
- Analizar e interpretar distintas producciones -propuestas didácticas elaboradas especialmente para la instancias de aplicación previstas por la carrera, reflexiones autocríticas y narraciones sobre la profesión en el primer año de egresados- a los efectos de conocer cómo es influida la conciencia histórica por las prácticas concretas.
- A partir de la identificación de recurrencias y singularidades, coincidencias y contradicciones en el caso analizado, elaborar una síntesis provisoria que muestre la complejidad de la construcción de la conciencia histórica en este contexto particular y los interrogantes que deja en relación con la formación.
- Realizar propuestas de mejoramiento para la formación inicial, en particular la didáctica específica, y eventualmente proponer acciones institucionales de colaboración entre universidad y otras instituciones educativas del medio.

1-3- Sobre la hipótesis.

Su formulación fue muy general con el propósito de condicionar lo menos posible la marcha de la investigación. En base a algunos datos arrojados por un estudio anterior afirmé que la construcción de la conciencia histórica en la facultad no recibe mayor atención por parte de los docentes formadores (sobre todo en las asignaturas dedicadas a contenidos específicos de historia) y que ello tiene consecuencia sobre cómo los alumnos y las alumnas se ven a sí mismos, analizan sus contextos y realizan propuestas de enseñanza concretas. Por otra parte, y de acuerdo a la bibliografía disponible, aduje que los factores que propician la conciencia histórica no residían exclusivamente en la formación universitaria. Por último, que me sería posible reconocer distintos tipos de conciencia histórica en las producciones de los y las practicantes para el aula pero también en las narraciones que llevaban a cabo de su

propia historia, de los temas que les interesaban y los movían a realizar sus elecciones, pero también en la reflexión sobre lo que habían podido lograr o no en distintas experiencias educativas.

1-4- Justificación de la opción cualitativa y de las decisiones sobre el estudio de caso.

En las últimas décadas la investigación educativa ha avanzado mucho desde el punto de vista metodológico al sustentarse en las tradiciones interpretativa (su finalidad es describir e interpretar los fenómenos educativos a partir del estudio de los significados y las intenciones de las acciones de los agentes en su entorno cotidiano) y crítica (su finalidad es explicar, comprender e introducir cambios para transformar la realidad educativa desde una perspectiva liberadora y emancipadora). Los estudios macro han sido reemplazados por análisis micro, cualitativos, más interesados en el proceso que en el producto (Pagès, 1997). La indagación cualitativa parte de preguntas formuladas vagamente y construye diseños flexibles que se van adaptando a las necesidades de la investigación. En ella predomina una aproximación empática a las distintas situaciones, nada se da por sobreentendido, y la visión sobre la realidad es holística (Alvarez- Gayou, 2003). La realidad no es algo objetivo sino una construcción intersubjetiva, así como el conocimiento. Se admite que la pesquisa tiene efectos sobre el objeto.

El giro lingüístico de las últimas décadas propició la revalorización de la narrativa en el sentido de que ésta representa en sí misma –aunque no siempre, dirán sus críticos- la realidad de la estructura del pasado, y el modo por excelencia en que constituyen las identidades sociales. Sería la condición del ser social, de la conciencia social y de la acción social. Esta última es inteligible a partir de las narrativas ontológicas y públicas con las que el actor se identifica (Roberts, 2001). La producción de narrativas permite la identificación del tipo de decisión que los juicios morales producen, lo cual supone que hay una estrecha relación entre el lenguaje mediado simbólicamente y los procesos de formación y modificación de la conciencia. Al favorecer la organización del pensamiento en sus distintas formas (planeamiento, revisión, selección) la escritura es una estrategia válida en el estudio empírico de la conciencia histórica (Cerri, 2011a).

En la misma línea Pedro Reis (2012) afirma que la investigación narrativa no se reduce a una metodología para la recolección y el análisis de datos. Es también una actividad subjetiva que involucra afectos, sentimientos y trayectorias; permite entender mejor las causas, intenciones y objetivos de las acciones humanas, pero también sus contextos.

“Toda la investigación narrativa implica la recolección de voces diferentes, la interpretación de esas voces y la construcción de una historia (el informe de investigación) donde las narrativas de los investigados y las narrativas del investigador se funden/ entrecruzan para la comprensión de una realidad social. El informe de investigación constituye una historia que el investigador cuenta a sí mismo y a sus lectores, es decir, un argumento construido a través de la articulación de un conjunto de datos que pretende interpretar retrospectivamente los acontecimientos pasados, atribuyéndoles sentido en el contexto específico en el que transcurrieron. Para que esta historia sea realista, debe incluir evidencias y argumentos que apoyen su plausibilidad.”

(Reis, 2012: 29)

Las narrativas sobre el recorrido profesional ayudan a que los profesores tengan una actitud de crítica permanente, tomen conciencia de lo que no saben, y sientan motivación para modificar sus prácticas. Se pueden dar de distintas maneras pero en la realidad se mezclan; de las que menciona el autor, sólo transcribiré las más significativas para el presente estudio.

- Narrativas de crítica social: los profesores reflexionan críticamente y entienden que las prácticas educativas son prácticas sociales. A partir de los conocimientos que aportan distintas ciencias sociales son capaces de ver que la escuela y su entorno no son ámbitos desconectados. Los habilita a reconocer la injusticia y el autoritarismo presentes en su cotidianeidad.
- Narrativas de práctica reflexiva: los buenos profesores cuestionan y revisan permanentemente sus prácticas para transformarlas y mejorarlas.

- Narrativas de trayecto: los profesores evocan períodos concretos de su vida y su carrera para entender su situación actual y actualizarla de cara al futuro.
- Narrativas de esperanza y liberación: en las primeras los profesores piensan que la educación puede cambiar la vida de las personas, y en las segundas expresan la necesidad de romper con lo establecido para alcanzar sus objetivos claves para la transformación social.

Cómo y quiénes.

Los fenómenos de deserción temprana y desgranamiento en el cursado de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL¹ provocan una disminución muy notable en los últimos años, por lo cual debo ser cauta sobre la generalización de los resultados de esta investigación. Atendiendo a los pequeños grupos que cursan la didáctica específica y la práctica, descarté la posibilidad de un muestreo y opté por un estudio de caso. El mismo me permitió profundizar en las características singulares de cada uno de sus integrantes y ponerlos en relación para detectar posibles recurrencias o modelos de razonamiento (Stake, 1998). El análisis apuntó a la interpretación y comprensión de los discursos en relación con los modos de razonamiento implícitos y el contexto social en el que son significativos (Susacasa y Candreva, 2006).

Para la obtención de información apelé a distintas herramientas como encuestas, cuestionarios, análisis relatos y documentos varios, entrevistas. Busqué confrontar diferentes puntos de vista de los participantes, así como expectativas y valoraciones en distintos momentos de la investigación. La entrevista, por ejemplo, tiene la ventaja de una mayor flexibilidad que los cuestionarios, aporta matices a la información al incorporar comunicación no verbal, nuevos aspectos y enfoques no previstos (Tejada 2004).

¹ Ver diagnósticos y acciones en el Documento del Programa de Ingreso y Permanencia (PROIPE): <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/institucional%20documentos/PROIPE%20FHUC.pdf>

La introducción de sugerencias de la investigación-acción posibilitó la elaboración y puesta en práctica de propuestas de aplicación de clases en las que se llevara a cabo, al menos la relación pasado-presente, y, en un segundo momento, de mejora del propio desempeño (a través de la reflexión sobre todo el proceso de enseñanza y la elaboración de planes alternativos). Las conclusiones son planteadas de manera provisoria y de manera coherente con la perspectiva metodológica.

Etapas de la indagación:

1) Aplicación de encuestas semiestructuradas y cuestionarios abiertos.

En la segunda mitad del año 2010 y primera de 2011 se aplicaron encuestas a siete alumnos avanzados del Profesorado de Historia y dos graduados recientes. Los resultados que se obtuvieron de esta primera indagación se expusieron en el Trabajo de Investigación presentado en la Universidad Autónoma de Barcelona (septiembre 2011). Para la investigación doctoral retomé algunos de esos recorridos y agregué otros siete alumnos como se detalla a continuación:

- *Encuestas* con preguntas cerradas y abiertas sobre construcciones de temporalidad y conciencia histórica realizadas durante el período en que se cursó la carrera de profesorado. Número de personas: 16. Fueron realizadas entre 2010-2012 (involucró a doce alumnos y alumnas de la didáctica específica; dos alumnas de la práctica docente final y dos graduados adscriptos a la cátedra de práctica docente).
- *Cuestionarios* con preguntas abiertas sobre temas vinculados a su trayectoria (sobre las mismas personas detalladas en el punto anterior). El ejercicio demandó la producción de dos tipos de narraciones: una implicaba la selección de un tema aprendido durante la carrera y la justificación de su elección en función de los saberes adquiridos y la expectativa de acciones individuales y colectivas. La otra apuntaba a la evocación de relatos sobre vivencias que considerasen directamente vinculadas a preocupaciones presentes y futuras personalísimas.

2) Recolección y registro de documentación de prácticas.

En el año 2012 se realizó el seguimiento de tres alumnas (designadas con los nombres ficticios de “Gimena”, “María” y “Antonia”) de la Práctica Docente final correspondiente a la carrera de Profesorado de Historia (diez clases) y de una estudiante de la didáctica específica (“Carmen”) que llevó a cabo una microexperiencia de práctica (dos clases). A las practicantes Antonia y Carmen se les pidió expresamente introducir en sus clases la relación pasado – presente (como lo sugiere por ejemplo Sánchez Quintanar, 2002) en relación con algunos de los temas concretos que debían desarrollar, suponiendo que ello indirectamente arrojaría datos sobre cómo se posicionaban frente al futuro y cómo lo trabajaban con sus propios alumnos. Gimena y María, en cambio, no habían recibido indicaciones de llevar a cabo sistemáticamente esa relación. En la selección final de las fuentes para la tesis consideré especialmente los materiales producidos por Gimena, Antonia y Carmen. La propuesta de María es introducida parcialmente (una clase) para compararla con otra de Gimena sobre un tópico puntual (ambas trabajaron en dos cursos paralelos en la misma institución escolar). Los dos establecimientos que las acogieron son públicos, uno con dependencia del ministerio de educación provincial y el otro anexo a la Universidad Nacional del Litoral.

La orientación para la producción de los materiales sigue, hace ya algún tiempo, algunos de los criterios de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de Gustavo Bombini y equipo. Se detallan a continuación:

- *aperturas de contenidos*: aproximación a los cursos de secundaria para la realización de la práctica. Esta primera elaboración es acotada al “tema” asignado por el profesor o profesora a cargo del curso y al espacio de tiempo que permanecerán en la institución escolar. En esta etapa se pone en juego la autonomía y la capacidad de negociación de los practicantes en relación con los docentes que “ceden” sus cursos para la experiencia y los coordinadores universitarios;

- *guiones conjeturales y materiales didácticos*: relatos de anticipación, inconclusos, que a diferencia de la planificación tradicional aportan flexibilidad, intentan predecir el impacto de la práctica y ayudan a construir una determinada identidad profesional (Bombini, 2006);
- *relatos de clase (autorregistros)*: informes que los practicantes realizan sobre desarrollos puntuales en distintos momentos de la práctica. Su elaboración hace uso de la memoria tanto como de la imaginación en la búsqueda de una versión de los hechos que se interpretará críticamente (Colussi, 2012);
- *reflexiones finales de la práctica docente*: revisión de todo el proceso realizado con el apoyo de bibliografía sugerida por los coordinadores;
- *planes de cátedra alternativos*: programaciones de carácter anual superadores de las propuestas existentes en los cursos de secundaria donde se realizaron las prácticas.

3) Entrevistas a tres estudiantes.

Fueron elegidas teniendo en cuenta que fueron supervisadas personalmente por la doctoranda durante la realización de sus prácticas. La primera parte de las entrevistas versó sobre las motivaciones y modalidades que le imprimieron a sus experiencias; también se indagó en sus biografías escolares, en sus opiniones sobre la formación inicial de profesores, entre otros aspectos. Otro criterio de selección fue que reunían trayectorias diferentes: Antonia y Carmen todavía no egresan, pero una de ellas ha logrado insertarse en la escuela secundaria con un título previo de Licenciada en Historia. Gimena se encuentra transitando el primer año de su desempeño como profesora.

Como sugería Reis más arriba, la producción de este tipo de material para la investigación provoca el entrecruzamiento de narrativas de los que dialogan y reflexionan juntos. Como se podrá apreciar en las entrevistas, hay un grado de cercanía

con estas jóvenes de 25 a 30 años de edad que se debe por un lado a las vicisitudes y esperanzas compartidas en el trabajo del aula, a la estrecha colaboración que se establece entre una coordinadora de prácticas y sus estudiantes, y por otro, a la misma pertenencia institucional (por tanto la misma formación inicial, que ha variado poco en los últimos veinte años). Pero no es lo único, también descubrí que compartía con ellas experiencias y recuerdos por fuera del mundo académico. Algunos surgieron espontáneamente, otros fueron traídos deliberadamente a la conversación para testear la presencia de ciertas ideas que para mí eran importantes pero que no necesariamente debían estar en su propio bagaje.

En resumen:

- Encuestas y cuestionarios a 16 estudiantes y graduados.
- Recopilación de materiales de 4 practicantes (3 de la Práctica Docente final y 1 de la Didáctica Específica). A 2 se las orientó para introducir relaciones pasado-presente.
- Entrevistas a 3 de esas practicantes (2 ya trabajan en la escuela secundaria, una con titulación específica, la otra sin haber terminado la carrera de profesora).
- El análisis de los resultados comprendió las siguientes operaciones: transcripción, organización e interpretación de la información, valoración, presentación/ síntesis a través de tablas o cuadros.

CAPÍTULO 2.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS DOCENTES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN.

2-1- Certezas (y no tantas) respecto de la formación práctica de futuros profesores. Planteos centrales que surgen de las investigaciones.

Hasta los años ochenta las investigaciones educativas hacían hincapié en observar la relación entre los comportamientos que mostraban los profesores y el éxito que lograban sus alumnos; se entendía que lo que importaba era estudiar la transmisión y la aplicación de habilidades. Progresivamente comenzaron a oírse las críticas a esta visión mecánica y se apuntó a dilucidar lo que había detrás de los comportamientos. El foco pasó a ser cómo se lleva a cabo la toma de decisiones por parte del profesor y qué aspectos, personales y contextuales, median el desarrollo curricular en el aula. Numerosos estados de la cuestión se han escrito en los últimos años, especialmente en los Estados Unidos (Susan Adler, Stephanie van Hover y otros), pero también en España. Si bien las ideas de lograr una enseñanza “eficaz” y un profesor “efectivo” siguen estando vigentes, se reconoce que no es nada sencillo explicar por qué en muchos casos esto no se produce. Hoy se sabe que los docentes introducen en el aula creencias y teorías personales, estructuras conceptuales e imágenes, resultado de experiencias que interactúan con la formación y que esto, sumado a otras variables, los llevan a hacer las elecciones que sustentan sus prácticas.

“¿Cuáles son las creencias, concepciones, concepciones erróneas y esperanzas que poseen los profesores en formación y los nuevos profesores sobre la educación de estudios sociales? ¿Qué creen que son y deben ser los objetivos de los estudios sociales? ¿Cómo cambian estas creencias durante y después del programa de preparación? (...) Resulta interesante comprobar que la mayoría de los investigadores informaron que las creencias y perspectivas de los estudios

sociales y sobre la enseñanza en general, se mantienen relativamente estables y demuestran pocos cambios durante el período del programa de preparación. (...) Goodman & Adler sugirieron que tales sistemas de creencias derivan de las concepciones juveniles de las ciencias sociales del profesor en formación, la influencia de individualidades significativas como los profesores y la facultad, y expectativas institucionales encontradas en los lugares de prácticas, además de las fuerzas sociales fuera del aula...”

(Armento, 2000: 23)

“Los profesores, ya sean noveles o experimentados, llegan a comprender las nuevas prácticas a través de la visión del conocimiento y las creencias que ya poseen. Las nuevas interpretaciones que desarrollan determinan el uso concreto que se hace en el aula de las nuevas estrategias o actividades de instrucción. Así, a los profesores no hay que presentarles simplemente las instrucciones sobre las nuevas prácticas docentes y esperar a que las «reciban» y usen automáticamente. Por el contrario, hay que ayudar a los profesores a ampliar su conocimiento y a cambiar sus creencias a medida que aprenden los nuevos enfoques de docencia. (...) estamos ante unas ideas altamente resistentes al cambio.”

(Putnam y Borko, 2000: 235)

Como se desprende de estas citas, la mayor complejidad en los abordajes investigativos de la tarea de profesores y profesoras ha llevado a cuestionar los contenidos de la formación inicial y a preguntarse si permite revisar críticamente esas creencias, descartarlas o reconstruirlas sobre nuevas bases. Por otra parte, las indagaciones sobre la biografía de los estudiantes avanzados y profesores noveles arrojan que no sólo la etapa escolar provee escasamente de modelos a seguir sino también la universitaria. Si la formación inicial no ha logrado conmover suficientemente los cimientos de las primeras convicciones de los jóvenes, si no se los ha desafiado a pensar por sí mismos y a resolver problemas, es muy posible que éstos recurran a su conocimiento previo de la vida escolar para resolver las situaciones conflictivas que se les presentan en los primeros tramos de la profesión. Stephanie Van Hover y Elizabeth Yeager revelaron –por sólo citar un ejemplo- el caso de una

estudiante que era considerada muy buena por su sofisticada concepción de pensamiento histórico y conocimiento pedagógico pero su práctica en el aula reveló que no incorporaba a su trabajo la multiplicidad de perspectivas y fuentes (van Hover, 2008). Si los profesores no piensan históricamente tampoco lo harán sus alumnos. El planteo de problemas, y no la simple acumulación de conocimiento histórico, sería el principal factor para una enseñanza eficaz, sobre todo desde la didáctica específica (Pagès, 1997).

Los diagnósticos iniciales fueron muy pesimistas pero hoy se rescata que las representaciones y creencias que traen los y las estudiantes no son totalmente determinantes, que pueden influir y a su vez ser influidas por el aula. Desde el punto de vista investigativo es interesante mirar casos diferentes, con distintas experiencias de vida, en distintos contextos (Chant, 2002). Susan Adler (2008) recomienda organizar prácticas pre-servicio en espacios culturalmente diversos y que los estudiantes se comprometan activamente con lo que éstos demandan; también sugiere mayor colaboración entre las instituciones educativas para poder apoyar a los noveles cuando éstos se ven abrumados por el primer contacto con las realidades de las escuelas. Estudiar lo que hacen los egresados en esta etapa ofrece una buena oportunidad para conocer la naturaleza del cambio docente y explorar las influencias sobre las decisiones que toman (van Hover, 2008). Para Joan Pagès (1996) el concepto de perspectiva formulado por Jesse Goodman y Susan Adler en su trabajo pionero de 1985 es el más fructífero pues abarca las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos y recorre toda la vida de la persona. Las perspectivas prácticas se pueden “leer” en la elaboración concreta de propuestas y materiales didácticos (Jara y Santisteban Fernández, 2010).

Pagès consigna también la relevancia de indagar –a través de métodos etnográficos- el punto de vista de los estudiantes sobre su formación y todo aquello que consideran ha tenido una influencia en su trayectoria como opiniones o actitudes de familiares, compañeros y profesores; la adhesión a ciertas ideologías y sus posturas frente a las jerarquías sociales; la construcción de representaciones vinculadas a los discursos de los medios de comunicación; la participación en movimientos sociales; otras experiencias educativas, etc. Con estos aportes de la investigación, los cursos de

didáctica deberían poder movilizar el cúmulo de conocimientos y hacer reflexionar sobre la epistemología de la disciplina que ha intervenido en la formación de sus perspectivas. Racionalizar el propio sistema de creencias, comprender sus limitaciones, encarar distintas prácticas, pueden llevar a un cambio conceptual, pero no necesariamente se traducirán en un ejercicio de la profesión acorde con estas nuevas ideas (Pagès, 1997, 2000). Para Selva Guimarães (2012) debe tenerse en cuenta la cotidianeidad del que se está formando en diferentes tiempos y espacios educativos, formales e informales, relacionados con el ocio, la memoria, la participación en organizaciones sociales, religiosas, etc.

Un aspecto fundamental para profundizar en la posibilidad de los cambios es el concepto de reflexión. Si bien tiene diversas acepciones y su uso resulta ambiguo (Adler, 2008) se pueden mencionar algunas posturas que resultan significativas a la hora de pensar lo que hacen los docentes. En 1987, Lee Shulman definía la reflexión como el análisis retrospectivo de los procesos ocurridos, el volver a escenificar y experimentar emociones, evocar dificultades y logros, contrastarlos con los objetivos primigenios a los efectos de lograr una “nueva comprensión” (Shulman, 2005). En la actualidad se considera a la reflexión un acto comunicativo e interactivo, pero a la vez expresión de autonomía, que se realiza “en y sobre la acción”. Los docentes deberán estar bien preparados –teórica y prácticamente- para analizar las situaciones que se les presenten en todas sus dimensiones y para adoptar las estrategias más convenientes en función de los distintos grupos de estudiantes a los cuales tienen la responsabilidad de enseñar. Casi siempre va unida a una capacidad para innovar –que crece a través de esa experiencia reflexiva – y de colaborar con otros. Permite también problematizar los objetivos prefijados y propósitos de la educación (Pagès, 2012). Para Gabriela Diker y Flavia Terigi (2003) el enfoque hermenéutico-reflexivo de la enseñanza entiende a ésta como una actividad compleja determinada por el contexto, cargada de imprevisibilidad y conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. En este marco, se propone que el profesor sea creativo y reflexivo, lo que lo habilita a realizar/modificar sus propias construcciones metodológicas.

Otra contribución muy interesante para pensar la reflexión es la de Ana Zavala (2008). Para ella no se trata solamente de pensar, racionalizar, poner en palabras o comprender, a la manera de Donald Schön y otros, sino de provocar una conversación consigo misma a raíz de una situación de insatisfacción con la propia práctica. Se puede ser consciente de esto o no llegar a serlo nunca, estar convencido de que se favorece la actitud crítica hacia el conocimiento y la autonomía de los estudiantes cuando en realidad no se los cree capaces o no se está dispuesto a aceptar conclusiones diferentes que cuestionen la propia posición. Cuando sí se advierte la contradicción, cuando aparece la perplejidad y la incomodidad, es que surge la reflexión entendida como

“Conversar con uno mismo, conversar con uno como era antes, con sus miedos, sus ideales, sus fantasmas, sus ilusiones, sus innegociables. Pero también es conversar con sus autoridades, es decir, sus maestros, sus líderes, sus modelos, que pueden ser personas conocidas, autores de libros, personajes «míticos», e incluso religiosos. Reflexionar es, también, fantasear, en el sentido de tener «fantasía», es crear mundos posibles, imaginarios, mejores, seguros, desproblematizados; es movilizar, definitivamente, la capacidad de utopía que cada uno tenga, y vapulearla con las dosis de realismo y de pesimismo que no pueda controlar. Mirado así, la conversación de la reflexión es como el ensayo de un coro desafinado y muy mal disciplinado. Todo el mundo habla a la vez, todos quieren ser escuchados, todos quieren decir su verdad, todos quieren discutir con los demás. Nada que pueda ser inconsistente con la naturaleza de un problema práctico. (...) En este punto pueden resultar esenciales sus conocimientos históricos, sus apuestas historiográficas (así como sus propias repugnancias –prejuicios– y rechazos en la materia), sus percepciones acerca de la historia, de la enseñanza, del sistema educativo, de las teorías del aprendizaje, de la didáctica –por supuesto–, pero también del psicoanálisis, del marxismo, de la fenomenología, del cristianismo, al mismo tiempo que sus opciones sociales, políticas e ideológicas, entre muchas otras posibles. Estos saberes formales, catalogados como hemos visto en una clave afectiva según la cual cada sujeto cree más en unos que en otros (a pesar de saberlos a todos, posiblemente por igual) son en buena medida la materia prima de la reflexión.” (Zavala, 2008: 254)

En definitiva, la reflexión conmueve la propia identidad y se espera que habilite soluciones creativas. ¿Cuánto de esto aparece en el caso seleccionado?

2-2- La formación inicial de profesores de historia en una universidad argentina: la Universidad Nacional del Litoral.

El conocimiento y la reflexión sobre la formación y la práctica de los profesores de historia en Argentina todavía tienen mucho camino por recorrer; las investigaciones disponibles no forman un conjunto coherente o sistemático por lo que sus resultados son difícilmente generalizables. Cuento no obstante con los aportes de algunas publicaciones periódicas² y trabajos de investigación sumamente valiosos provenientes de las universidades nacionales. A partir de ellos he podido establecer ciertas características generales que me permiten contextualizar el desenvolvimiento de la institución donde se encuentra el caso que he elegido estudiar.

La FHuC-UNL está emplazada en Santa Fe, capital de la provincia del mismo nombre y segunda en importancia de la República Argentina. Su ubicación geográfica es el centro norte del país, región de gran importancia en relación con la producción y exportación de alimentos en distintos momentos históricos (comienzos del siglo XX y actualmente). Si la ciudad de Rosario, llamada popularmente “la Barcelona argentina”, es el polo económico, Santa Fe de la Vera Cruz es la ciudad donde reside la burocracia estatal. Como tal, su nivel de desarrollo es mucho menor y desde hace veinte años las políticas neoliberales han sido las principales responsables del dramático descenso en los niveles de industrialización, ocupación y calidad de vida. La crisis social ha tenido sus altibajos pero se ha expresado con fuerza cuando se producen inundaciones. Éstas han afectado (y afectan) sobre todo a los barrios más pobres que constituyen un tercio de una población la cual asciende a 420 mil habitantes aproximadamente.

² Me refiero a las ya consolidadas revistas: “Reseñas de Enseñanza de la Historia” de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN) y “Clío & Asociados. La historia enseñada” coeditada por la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de La Plata.

La creación del “Instituto del Profesorado” data de mucho antes, de 1953. Varios años después adquirió el rango de facultad (1987) e incorporó las licenciaturas (1993) sobre la base de un trayecto disciplinar común. Actualmente cuenta con siete carreras de profesorado (Letras, Filosofía, Geografía, Historia, Biología, Matemática y Química) cuya duración formal es de cinco años, y real de ocho o nueve años, promedio. Pese a que el ingreso al primer año es libre, gratuito e irrestricto se plantean serios problemas, algunos relacionados con el contexto socio educativo –los jóvenes más carenciados difícilmente acceden a la universidad pública- y otros propios de las exigencias de la vida académica, que dificultan la permanencia y egreso de los estudiantes. Buena parte de ellos provienen de localidades del interior de la provincia de Santa Fe o de regiones vecinas, y retornan a ellas cuando obtienen su titulación. La cantidad de alumnos y alumnas que cursan los últimos años y logran “recibirse” es reducida y no alcanza a cubrir la demanda de profesores en el nivel secundario³.

En los apartados que siguen realizo –para mejor comprensión del caso- una descripción del perfil que tiene la formación del profesor entendiendo que ésta “es un producto del modelo curricular dominante y de las finalidades que se otorgan a la enseñanza de los diferentes contenidos en cada periodo histórico” (Pagès, 1997: 6). En los términos que éste propone resulta de interés entonces explorar, aunque sea brevemente, las vinculaciones con los intereses políticos y corporativos, entre otros aspectos, que suelen influir mucho más que los aportes de la investigación o las necesidades planteadas por el campo profesional.

2-2-1- Breve caracterización de algunos aspectos curriculares del profesorado de Historia.

El actual plan de estudios del Profesorado de Historia está organizado en cinco años de duración y 33 asignaturas, de las cuales 2 son de formación general, 25 son

³ La reforma educativa de 1992 estableció una estructura novedosa para el sistema educativo argentino que se dividía en Educación Inicial, Educación General Básica obligatoria (tres ciclos) y Educación Polimodal. Las numerosas críticas a su implementación y resultados llevaron a la sanción de una nueva ley en 2006. Ésta marcó el retorno al esquema de Educación Primaria y Educación Secundaria.

disciplinarios y 6 de formación docente. El tronco disciplinar es común a la Licenciatura y se encuentra organizado según el clásico esquema de sucesión temporal, desde lo más antiguo a lo más contemporáneo, con un equilibrio entre la historia europea, americana, argentina y afroasiática. De gran interés para este trabajo es señalar la presencia de una “Historia Social” en el primer año y de cuatro “Problemáticas contemporáneas” (de Europa y EEUU, de América Latina, de Argentina y de Asia y África) en los últimos. Por otra parte, las asignaturas obligatorias del área teórica metodológica son “Teoría de la Historia” y “Metodología de la Investigación Histórica.” Estas últimas no son correlativas de las materias que preparan para la enseñanza de la disciplina. La didáctica específica está reducida a un cuatrimestre en el cuarto año y la “Práctica Docente” (llamada “residencia” en otras facultades del país) se ubica al final de la formación. Como el título que otorga la institución habilita para dar clases en la secundaria y en el nivel superior, se prevé una estancia de aproximadamente tres meses en la escuela y una más corta - de un mes- en una asignatura de la carrera a elección. De esta manera sigue “el modelo deductivo que asume que las instancias de práctica constituyen un espacio de «aplicación» de lo aprendido” (Pogré y Krichesky, 2005: 39). Este tipo de diseño es el que todavía predomina en las universidades nacionales y expresa fundamentalmente los intereses de la comunidad académica. En los últimos veinte años, la didáctica ha apuntado a la formación de un profesor crítico y reflexivo frente a los problemas socioeducativos y la elaboración de propuestas alternativas para el aula de secundaria, pero su aporte podría resultar insuficiente para la deconstrucción de las representaciones que se construyen durante la carrera.

En la última versión del plan de FHuC-UNL (2004) se prevé que los egresados adquieran un cuerpo estructurado de conocimientos científicos de su disciplina, sean capaces de apropiarse e integrar nuevos aportes de su área a partir de una actitud crítica y fundamentada, elaboren, adquieran e integren un marco teórico de las prácticas docentes y estén en condiciones de referirlo creativamente a las situaciones educativas donde se desempeñen, entre otros objetivos. Sin embargo, en el listado de competencias que deben desarrollar los estudiantes no aparece ninguna específicamente vinculada a la formación pedagógica. Se dice que los alumnos deben poder realizar el análisis de trabajos historiográficos y de discursos históricos, comparar diferentes propuestas de

explicación histórica, interpretar y criticar fuentes bibliográficas y documentales, discutir publicaciones científicas, seleccionar materiales y analizar problemáticas significativas en la larga duración.⁴ ¿Se cumplen estos objetivos en el desarrollo curricular?

En el ejercicio diagnóstico que realiza anualmente la cátedra de Didáctica de la Historia aparece en general un buen manejo de conceptos específicos respecto de ciertos períodos pero serias dificultades para definir el objeto de la disciplina, cuáles son sus conceptos estructurantes, qué es una temporalidad compleja, entre otros aspectos epistemológicos y teóricos. En la FHuC-UNL los estudiantes suelen manifestar que no existen espacios previos a la didáctica específica en los que puedan pensar qué, cómo y para qué enseñar historia. Las percepciones sobre la “utilidad” del conocimiento disciplinar también intervienen en la interpretación y la planificación de los contenidos de la enseñanza. Estas cuestiones no son debatidas hasta el final de la carrera por lo que las nociones de sentido común suelen persistir con riesgo de consolidarse.

No se trataría de un problema de esta sola realidad universitaria. Putnam y Borko (2000), por ejemplo, han llamado la atención sobre las insuficiencias de la formación universitaria estadounidense en el desarrollo de un saber más rico y flexible sobre la estructura y las funciones del conocimiento de la disciplina, y en cómo enseñar las distintas materias para que se puedan comprender.

2-2-2- El divorcio entre la historia y la pedagogía.

Un aspecto muy relevante para entender cómo es la formación en este marco institucional es la relación entre “lo disciplinar” (la historia, la geografía, la lengua, etc.) y lo “pedagógico”. En 2000, año de importantes transformaciones académicas internas, se tomó la decisión de mantener la unidad del antiguo profesorado y convertir a la facultad en el referente regional de la prestación de servicios educativos. Si bien algunos de estos objetivos han sido logrados, con la gran expansión de la educación a distancia en soporte virtual, se puede advertir, paradójicamente, que la formación

⁴ Documento del Departamento de Historia de la FHuC-UNL. Una versión sintética puede descargarse de: http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/planes_de_estudio/historia_prof.pdf

docente ha perdido consideración y prestigio hacia el interior de la organización. Ello se explica por varios factores que dan cuenta de tendencias más amplias como, por ejemplo, las políticas de incentivos económicos del gobierno nacional a la investigación para la adecuación a estándares internacionales, la restauración y expansión de las ciencias más castigadas por las dictaduras militares y la reconstrucción de los trayectos de profesionalización, la distanciación con el nivel educativo para el cual se forman mayoritariamente los estudiantes de profesorado (Dicroce, 2011). También la percepción de la escuela pública como un lugar pauperizado y vaciado de conocimiento, ganado muchas veces por el asistencialismo y la violencia, poco deseable para estar y trabajar. Desde hace un tiempo es fuerte la creencia de que lo prioritario es lograr una sólida formación en lo disciplinar pues lo pedagógico es superficial e innecesario (Jara y Santisteban Fernández, 2010; Coudannes, 2010; Aquino y Ferreyra, 2012)⁵ respondiendo claramente a una tradición academicista (Diker y Terigi, 2003). Algunos estudiantes han logrado reflexionar sobre este fenómeno que vivencian cotidianamente en las aulas:

“... el docente universitario debe recuperar y revalorizar su rol de educador, además del de intelectual, especialmente cuando se trata de una Facultad que está formando, aunque habitualmente no lo tenga en cuenta, a futuros docentes. Mientras que los alumnos del profesorado no debemos olvidar pensarnos como tales.”

“... existe una tensión entre la teoría y la práctica resultante de la extendida creencia en nuestros claustros de que sólo con saber historia es suficiente y que no es necesaria la reflexión colectiva sobre el para qué, qué y cómo enseñar en la formación de futuros docentes y en el presente estudiantes de profesorado. Otra tensión -dentro de la facultad- es la que sostiene que saber la disciplina es suficiente para enseñarla. Así, justifican que las materias pedagógicas no tienen nada que aportar a la enseñanza en el nivel superior. (...) sería beneficioso para los alumnos practicantes – incluyéndome – la reflexión sobre el rol del docente

⁵ En los institutos terciarios de formación docente (que integran junto a las universidades el sistema de educación superior en la Argentina y compiten con ellas en la titulación que ofrecen) la situación es inversa: fuerte formación pedagógica y menor espacio para lo disciplinar.

universitario como educador además del de intelectual, sobre todo si nos encontramos en una Facultad que forma -aunque se resista- futuros docentes.”

(Informes recogidos por Coudannes y Andelique, 2012)⁶

Según Pogré y Krichesky (2005) la débil articulación con lo pedagógico, y lo que ellas consideran el escaso impacto de la formación inicial en la biografía escolar, obedece a la fuerte impronta académico-racionalista de un curriculum organizado tradicionalmente en base a una disciplina principal. Por muchos años las universidades nacionales no se vieron en la necesidad de discutir estos temas pues eran vistos como algo que se resolvía puertas adentro, en el pleno ejercicio de sus principios de autonomía académica y libertad de cátedra. La declaración reciente de los profesorados como carreras de interés público implica que pronto serán sometidas a acreditación por organismos nacionales. Ello ha cambiado el panorama e instalado el debate en el seno de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE). Uno de los puntos más álgidos de la discusión ha sido precisamente la relación entre materias disciplinares y pedagógicas pero más por la negociación de espacios curriculares y cargas horarias que por la preocupación de mejorar la formación integral. Por el momento afecta poco el desarrollo cotidiano de las carreras.

⁶ Ambas reflexiones son parte de los informes que deben presentar los alumnos al finalizar su Práctica Docente final. Fueron recogidos y analizados por una investigación paralela llevada a cabo por la tesista, centrada en las prácticas de nivel superior que los estudiantes realizan en asignaturas de la misma facultad.

CAPÍTULO 3.

LAS INVESTIGACIONES EN RELACIÓN CON LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO.

3-1- ¿Tiene sentido enseñar historia en la posmodernidad? El problema de la conciencia histórica.

La conciencia histórica define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, el presente y el futuro como parte de una temporalidad histórica compleja. Sería una estructura inherente al pensamiento y a la acción humana cuya construcción responde a un fenómeno social amplio que no se reduce a la educación formal. A ella contribuirían los historiadores y la escuela, además de otros usos públicos. Sin embargo, fue tema de interés para la filosofía mucho antes de que comenzara a ser reflexionada en el campo de la historia o de la educación. En 1958, Hans-Georg Gadamer escribía:

“La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna. (...) La conciencia que tenemos actualmente de la historia es fundamentalmente diferente de la manera en que otras veces el pasado aparecía a un pueblo o a una época. Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones.”

(Gadamer, 2003: 41)

Otras características fundamentales para el filósofo eran la reflexividad sobre la propia perspectiva que permite apreciar su carácter relativo y reconocer la existencia de otras igualmente válidas. En los últimos años, los estudiosos de la conciencia histórica han rechazado que su contenido se defina únicamente en relación con la experiencia y el devenir histórico del mundo europeo- occidental, y se han manifestado por una

definición más inclusiva, que contemple diferentes tipos a través de distintas culturas y épocas. Según Peter Seixas en ella se mezclan la memoria colectiva, la escritura de la historia, y otros modos de darle forma a las imágenes del pasado en la mente del público. En otras palabras: “individual and collective understandings of the past, the cognitive and culture factors that shape those understandings, as well as the relations of historical understandings to those of the present and the future” (Seixas, 2004: 10). La academia compite con otros relatos del pasado, incluso de sentido común, que se pueden mostrar igual o más eficaces para cumplir funciones de orientación. Para Peter Lee es necesario reconocer las múltiples narrativas posibles -que además se van modificando en el tiempo- y evitar la imposición de una sola en las escuelas (Lee, 2002; Henríquez Vásquez, 2004b).

El mayor interés por estos temas es relativamente reciente, apareció en coincidencia con situaciones de crisis en el plano material (económico, político...) y simbólico. En el segundo se expresó en el cuestionamiento de los relatos de la modernidad, de las instituciones en las que se sostenía (estado, familia nuclear, trabajo asalariado) y de los modos aceptados de hacer historiografía que pretendían una racionalidad científica, en el reemplazo de antiguas convicciones y seguridades por la sensación de incertidumbre generalizada; en la homologación del discurso histórico a un discurso literario. Al postular que todo saber es una narración, que un simple texto que tiene el mismo valor que otros textos, el posmodernismo cuestionó la idea de verdad y el campo de la historia fue invadido por filósofos, antropólogos, literatos, lingüistas, psicólogos y otros especialistas de los estudios culturales (Laville, 2003).

Paralelamente el estado perdió el control sobre el concepto de historia como memoria nacional, habilitando una nueva concepción que involucró no ya una sino múltiples memorias (entre ellas las de los nuevos nacionalismos, en plural). La crisis de la idea de futuro en los años noventa –con el pretendido fin de las ideologías y por tanto de la historia- tuvo su impacto provocando una especie de “repliegue” hacia el presente. Ya no se apuntaría tanto a imaginar el futuro –sobre el que aparentemente no se puede proyectar- sino a saldar cuentas con el pasado (Laville, 2004). Si bien la “conciencia

escéptica” está predispuesta a la interrogación crítica se muestra poco solidaria con los problemas actuales de dichas sociedades (Diker y Terigi, 2003).

Según John Torpey, la intensa y “vengativa” atención al pasado sería la contracara del “colapso del futuro” relacionado con la pérdida de confianza en el socialismo que todavía no encuentra su reemplazo –los movimientos antiglobalización no constituyen una fuerza mayoritaria que impulse el cambio social-, y el descrédito del nacionalismo tras el Holocausto: “The human-rights agenda that received so important a boost from the international responses to the Second World War has further promoted a scepticism about the nation-state as a force for good in the World.” (Torpey, 2004: 247)

Se produjo así desde los años ochenta una ola de acciones de recuperación de la memoria de los procesos traumáticos del siglo XX (ejemplo Bjerg et al, 2011). Richard Evans explica cómo esto se vincula al hecho de que la conciencia histórica llegara a penetrarlo todo en los comienzos del siglo XXI. El hambre por la historia del público que consume libros, televisión y películas (la historia en los medios) contrarresta de alguna manera la declinación de la historia en las escuelas. Pero va mucho más allá. La historia, tal como es escrita e investigada, y sobre todo como es presentada a una audiencia popular, versa sobre la identidad, acerca de lo que somos y de dónde venimos. En busca de una contra-imagen que les permitiera reafirmar sus valores políticos y sociales, la memoria del nazismo germano se convirtió en central para la cultura de las sociedades industriales avanzadas en Europa y Norteamérica desde la caída del comunismo. (Evans, 2002)

Al mismo tiempo fueron surgiendo nuevos tipos de identificaciones, aquellos vinculados por ejemplo al sentimiento de pertenencia a una diáspora migratoria en el seno de sociedades multiétnicas y multiculturales (Torpey, 2004). Wineburg et al (2007) brindan una mirada distinta al constatar empíricamente el buen estado de salud de las narrativas nacionales en los EEUU -su recreación constante-. Brenda Trofanenko (2008) y Louise Josefsson (2011) matizan estos juicios en base a sus propios estudios sobre las actitudes de los jóvenes frente a acontecimientos que parecen ser parte del gran relato común.

El ocaso del socialismo y del nacionalismo habría ocasionado, entre otros procesos históricos, una “conciencia de catástrofe” que condenaría vivir en la sociedad tal como ésta se presenta (Torpey, 2004). A través de la metáfora del ferrocarril, que contribuyó a construir el imaginario de la modernidad, Agnes Heller explicó la desaparición de la expectativa de futuro:

“La estación de ferrocarril, un vínculo entre la ciudad y el viaje, la tradición y el futuro, es la metáfora del presente absoluto. Para decirlo en el espíritu de esta metáfora, vivir en la estación de ferrocarril es la resolución de vivir en el presente. (...) [La conciencia histórica posmoderna] transforma la analogía espacial del tiempo desde las metáforas anteriores tales como líneas, árboles y espirales en un campo que se asemeja a un mapa totalmente cruzado por líneas férreas. Hay muchas estaciones sobre el mapa, algunas que vemos, otras que sólo sospechamos. (...) nosotros, hombres y mujeres de la era posmoderna, nos establecemos en la estación de ferrocarril del presente. Podemos hacerla habitable; también podemos transformarla en un infierno”.

(Heller, 1999: 294-5; 296-7)

No es casual que en Argentina la desaparición del ferrocarril en los años noventa haya constituido el paradigma de la destrucción de la esperanza, de que los males del neoliberalismo habían llegado para quedarse. La reducción de muchas estaciones desmanteladas a la mera fachada; el recuerdo borroso de un pasado más próspero en el interior del país, tuvo su culminación en su uso como centros de refugio (así como lo fueron las escuelas) para los miles de evacuados que fueron afectados por las grandes inundaciones que se dieron en la ciudad de Santa Fe en la última década.

3-2- La complejidad del concepto. O cómo se entiende la conciencia histórica en la presente investigación.

Jörn Rüsen fue uno de los primeros en introducir el concepto en la educación alemana (década de 1970), en el contexto del paso de una concepción de la historia escolar como un espacio vacío de “recepción” a uno de “producción”. Para él la conciencia histórica es un fenómeno que emerge del encuentro del pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado. De esa forma la conciencia histórica trasciende la separación teoría y praxis, la división entre conocimiento histórico en el ámbito de la ciencia histórica y la aplicación de ese conocimiento fuera de la ciencia.

“Las áreas del pensamiento humano, acción y sufrimiento que requieren de un específico pensamiento histórico incluye: 1) la construcción y perpetuación de la identidad colectiva, 2) la reconstrucción de patrones de orientación después de las catástrofes y eventos de destrucción masiva, 3) el desafío de los patrones de orientación existentes por y a través de la confrontación con la alteridad radical, y 4) la experiencia general de cambio y contingencia” (...)

El trabajo de los historiadores evidencia grandes similitudes y uniformidades. Los profesionales de todo el mundo siguen similares conceptos y reglas. Comparten tendencias y cambios, paradigmas, controversias y formación académica. Sin embargo, el pasado como materia de experiencia e interpretación ofrece una interpretación totalmente diferente de diversidad y multiplicidades”.

(Rüsen, 2007a: IX; 1 - traducción propia-).

Rüsen propuso una teoría sobre el desarrollo personal de la conciencia histórica que ha tenido sus detractores⁷ y está basada en cuatro tipos:

⁷ “La propuesta teórica de Rüsen es recibida como arriesgada, dado que vincula el desarrollo psicológico individual (ontogenético) con el desarrollo sociocultural, siendo ambas esferas altamente complejas. Además, el planteamiento lineal-unidireccional de la tipología de la conciencia histórica, según este teórico, se muestra problemático, toda vez que la ubicación de los individuos en la escala jerárquica

- 1) tradicional: se apela a los orígenes y no se perciben los cambios, por lo que las costumbres y las pautas morales no varían. Se busca el consentimiento y que las personas se acomoden al orden dado;
- 2) ejemplar: los valores encarnados en ciertos acontecimientos y personajes del pasado son universales y atemporales; por tanto sirven para inspirar y juzgar conductas en el presente. Ej.: la historia de héroes;
- 3) crítica: se mira al pasado para romper con él y sus valores. Se niega que haya un orden obligatorio y se duda de las orientaciones que proporciona la experiencia. Se reconocen distintos puntos de vista, el paso del tiempo tiene el sentido de juzgar. Ej.: la historia de las mujeres que revisa las relaciones opresivas de género;
- 4) genética: se puede reconocer el legado del pasado pero al mismo tiempo se comprende que ha habido cambios profundos y que es posible reorientar las circunstancias actuales. En el plano social o colectivo implica un autoconocimiento argumentativamente compartido que se utiliza para interpretar activamente su pasado. Los puntos de vista se interrelacionan con perspectivas (Rüsen, 1992, 2001).

Los tipos no deberían ser entendidos como fases de una evolución lineal pues se entremezclan para poner en práctica la orientación histórica del tiempo y se manifiestan de manera desigual en función del contexto. El estadio crítico se correspondería en el ámbito de la historiografía con la historia social y cultural de las últimas décadas, mientras que el genético traduciría la búsqueda epistemológica iniciada tras la desestructuración posmodernista.

propuesta, resulta generalmente en una mezcla de los cuatro tipos durante el procedimiento que otorga orientación temporal para la vida práctica. Además, académicamente se resiente la ausencia de un marco que defina la relación entre las prácticas disciplinares a cargo de los historiadores y la tipología.” (Cataño Balseiro, 2011: 243)

“The distinction can be seen in this way: when we study history (e.g., researching and writing about John A. Macdonald), we are looking at the past. When we study historical consciousness, we are studying how people look at the past: researching and writing about how various Canadians view John A. Macdonald today, for example, what he does, or does not, mean to them as a «founding father» from their standpoints in a multicultural, globalizing, regionalized, gender-conscious 21st century. The study of historical consciousness differs, as well, from historiography, which examines only how historians look at the past.”⁸

Reinhart Koselleck (1993), por su parte, aportó definiciones claves cuando habló de espacio de experiencia y de horizonte de expectativa, dos modos de ser que son desiguales y nunca se juntan. La experiencia formaría una totalidad en la que superponen distintos estratos de tiempos anteriores, difícilmente separables pero sí fechables. El horizonte de expectativa, con su doble componente, emocional y racional, se aleja cada vez que se piensa haberlo alcanzado; pero puede ser más cauto cuando la experiencia es grande y “no queda nada” por lograr. Esta convicción acompaña la declinación de la idea de progreso.

Hay quienes temen a lo nuevo pero también están los que creen que el cambio debería ser visto como un camino que ofrece varias opciones para la acción humana. En esta última concepción, el presente se conceptualiza como intersección y transición dinámica. A diferencia del proyecto de la modernidad hoy se acepta la otredad y los diferentes puntos de vista, se busca un balance entre lo objetivo y lo relativo. El “progreso” se acompaña de la idea de “decadencia”; la alternancia de uno u otra admite múltiples variaciones, en relación con cada sociedad y cada tiempo. Entender la naturaleza cambiante del pasado abre la posibilidad de repensar la acción colectiva que da forma al futuro, sin las predeterminaciones que suponía el progreso tecnológico como se lo concebía antiguamente. La concepción que se tenga de agencia histórica se vuelve entonces muy importante: la pregunta por la responsabilidad de los cambios en la historia tiene relación con el lugar que se le da a la acción humana intencionada

⁸ “Definition of Historical Consciousness” en página web del *Centre for the Study of Historical Consciousness*, University of the British Columbia, <http://www.cshc.ubc.ca/about.php>

(Seixas, 2005). Ésta no es sólo individual; requiere el reconocimiento de que se forma parte de un colectivo, que el pasado constituye el ser social de cada uno, y que se puede participar de manera consciente en los cambios. La conciencia histórica es necesaria para crear responsabilidad y saber que se tiene libertad para ejercerla (Sánchez Quintanar, 2002). Está vinculada en la mayoría de los casos al ejercicio de la ciudadanía, pero ésta se vuelve problemática por su asociación primigenia a la concepción y funciones del estado nacional, hoy muy condicionado por la globalización (Friedrich, 2010).

Una conciencia histórica compleja supone varias condiciones para su construcción: competencias verbal, narrativa, para explicar y relacionar, en acción e interacción, capacidad atributiva, concepto de temporalidad, funciones de memoria y recolección, diferenciación de “yo” y “nosotros” (y concepto sobre esto último), disponibilidad del concepto de “experiencia”, empatía, adopción social de otras perspectivas, juicio moral, auto distanciamiento, auto reflexividad (Straub, 2005: 83). La multiperspectividad no es igual a relativismo o eclecticismo; los historiadores deben justificar sus perspectivas y algunas de ellas serán más relevantes socialmente que otras (Rüsen, 1992; Seixas, 2004; Ahonen, 2005; González Amorena y Henríquez Vásquez, 2003; González, 2006).

Las competencias narrativas son las que posibilitan enlazar los relatos del pasado con los juicios morales, realizados desde el presente. Rüsen las clasificó en competencias de experiencia (contenido), de interpretación del presente (forma) y de orientación en la vida diaria (función).

- La primera consiste en la capacidad para distanciarse del pasado y diferenciarlo del presente, reconociendo en él la propia experiencia y percibiendo el paso del tiempo (movilización de la memoria);
- la segunda es la habilidad de interpretar el presente e imaginar el futuro a partir de la experiencia histórica (desarrollo del concepto de continuidad);

- la tercera posibilita su uso como guía de acción en la vida diaria, articulando la identidad con el conocimiento histórico (estabilización de la identidad). Esta requiere motivación para concretar lo que plantea la orientación (Rüsen, 2009).

El grupo FUER (“Research and Development of Reflexive Historical Consciousness”), integrado por Waltraud Schreiber, Wolfgang Hasberg, Bodo von Borries, Andreas Körber, Sylvia Mebus (Alemania), Reinhard Krammer (Austria), propone por su parte un modelo no unidireccional, de tres niveles de competencias, que tiene el objetivo de operativizar conceptos abstractos.

- En el nivel “básico”, la persona aplica individualmente y convencionalmente, frente a una situación concreta, todas las operaciones del pensamiento histórico.
- En un nivel intermedio aplica términos y procedimientos estandarizados para el acceso al material y a la información proveniente de bibliotecas, archivos, especialistas.
- El tercer nivel es el reflexivo, es decir, evalúa y critica lo hecho anteriormente, sugiere nuevos conceptos, puede transgredir lo convencional.

Para ello es necesario haber desarrollado la habilidad de revisar las propias concepciones en relación con la historia, el modo de pensamiento histórico y la conciencia histórica, el mundo pasado y el presente, la propia identidad, lo que hicieron los antepasados, lo que se puede lograr y esperar del futuro, todo ello a la luz de la introspección personal y el conocimiento obtenido del análisis del pasado (Körber, 2008).

Cuando no se pueden establecer relaciones temporales (discontinuidad narrativa) el pasado no tiene sentido (Rüsen, 1987; Henríquez Vásquez, 2004a). Ello no sería un problema para el graduado en historia, ya que la competencia de experiencia es constitutiva de su condición, no así las competencias de interpretación y orientación (Cerri, 2011a).

Rescato la tipología establecida por Santisteban (2007) para describir la capacidad que tienen las personas para reflexionar sobre las representaciones moldeadas por la experiencia -pensador crítico y constructor del futuro, observador indiferente y constructor del presente, pensador determinista y deslumbrado por el futuro-.

- El primer tipo elabora representaciones complejas sobre el tiempo, puede valorar de manera crítica sus experiencias, y se ve a sí mismo como un constructor del futuro desde la intervención social (conciencia histórica y conciencia temporal).
- Las representaciones temporales del segundo son de menor calidad, no hace una valoración crítica de la propia experiencia, es más bien ingenuo; concibe a la historia como una narración de hechos; se identifica con algún grupo de pertenencia; le interesa el presente pero no lo interpreta, considera que el futuro no es previsible.
- El tercero tiene representaciones pobres sobre el tiempo, muchas dificultades para valorar sus experiencias e identificar finalidades de la historia, y se siente irremediabilmente influenciado por los diferentes tiempos sociales o por el tiempo religioso; no establece relaciones lógicas entre el pasado y el presente, se asombra frente a la rapidez de los cambios y prefiere vivir el presente, cree que el futuro no se modifica por la voluntad humana.

En su investigación Santisteban concibe al tiempo histórico como un metaconcepto o conjunto de sistemas -cualidades del tiempo, delimitaciones del tiempo, temporalidad humana, cambio y continuidad, dominio y gestión del tiempo- que forman una red compleja de significados.⁹

⁹ Propuesta conceptual de Antoni Santisteban Fernández (2007: 23-4) sobre el tiempo histórico:
“1. Las cualidades del tiempo: *a*) Irreversibilidad, *b*) Indisolubilidad con respecto al espacio, *c*) Relatividad, *d*) Multiplicidad.
2. Las delimitaciones del tiempo. 2.1. Según su ámbito de aplicación: *a*) Creencias: tiempo religioso; *b*) Ciencia: tiempo físico o biológico; *c*) Experiencia: tiempo social o personal. 2.2. Según su origen o naturaleza: *a*) Alcance: tiempo finito o infinito; *b*) Direccionalidad: tiempo lineal o cíclico; *c*) Pensamiento: tiempo objetivo o subjetivo.
3. La temporalidad humana. 3.1. Pasado: memoria y recuerdo. 3.2. Presente: instante, acontecimiento. 3.3. Futuro: *a*) Creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos, *b*) Ideologías: utopía, *c*) Ciencia: prospectiva.

Por último es necesario realizar algunas precisiones conceptuales sobre la distinción entre memoria y conciencia histórica. La primera cumple una función clave para la existencia de la segunda; su objetivo principal es la evocación y la preservación del pasado con el cual establece, sin embargo, una relación más imaginativa que cognitiva. Si en los contenidos de la memoria es habitual la idealización, el estereotipo y la atribución de un sentido teleológico a las acciones humanas, la conciencia histórica, en cambio, como actividad racional, va más allá de la reparación de los hechos pasados en el presente inmediato. Mientras la primera parece “atascarse” -no tiene sentido del paso del tiempo ya que insiste en la continua presencia de los objetos del pasado, tendiendo a estabilizar, fijar, institucionalizar significados e identidades-, la segunda implica la capacidad de establecer relaciones entre pasado, presente y futuro, es decir, esclarecer el papel que juegan las intenciones dirigidas al futuro en la representación del pasado o sentidos que se le dan a su uso (Rüsen, 2007b; Pagès Blanch, 2008a; Solé y Freitas, 2008; Pagès Blanch y Santisteban, 2008).

Según Ahonen (2005) la memoria es fuente de poder y un recurso riesgoso si no está asociado a un juicio riguroso. Para Jocelyn Létourneau, investigador principal del proyecto PASTS¹⁰, es necesario trascender las actitudes de resignación, por un lado, y desprecio por el pasado, por otro, que suelen aparecer en nombre de los valores y situaciones del presente. La memoria del pasado debe sentirse de manera positiva o se convertirá en una carga aplastante, una fuente de resentimiento que paraliza. Su función es enriquecer la experiencia, no posponer la acción. El autor también propone una suerte de solidaridad y responsabilidad intergeneracional que signifique restituir la transmisión para el “avance de la humanidad” (Létourneau, 2004).

4. El cambio y la continuidad. 4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio: *a)* Según el ángulo de observación: corta o larga duración; *b)* El grado de incidencia: coyuntura, estructura; *c)* El ritmo: ciclos, crisis. 4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios: *a)* Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución; *b)* Cuantificación: crecimiento, desarrollo; *c)* Madurez: transición, transformación. 4.3. Valoración del proceso (orden o desorden): *a)* Tendencias negativas: decadencia, *b)* Tendencias positivas: modernidad y progreso.

5. El dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder. 5.1. Medida del tiempo: *a)* Instrumentos: calendario, relojes; *b)* Cronología: sucesión, simultaneidad; 5.2. Clasificación y explicación de los hechos: *a)* Clasificación temporal: periodización; *b)* Explicación histórica: causal e intencional. 5.3. Control y poder sobre el tiempo; *a)* Distribución del tiempo: trabajo y ocio; *b)* Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal; *c)* Construcción del futuro: intervención social.”

¹⁰ Proyecto desarrollado entre 2006-2011. Sitio web: <http://www.canadiansandtheirpasts.ca/index.html>

La mención es relevante en función del contexto particular en el que se desarrolla la investigación. En la Argentina el acento ha estado puesto en los últimos diez años en la memoria histórica y la construcción de identidades. Como diría Laville (2005), el presente se nutre más de las memorias del pasado que de la esperanza en el futuro. El interés por la memoria por parte de la historiografía (bajo la denominación de “historia reciente”) y la didáctica tiene ya algunos años. Para desarrollar este nuevo contenido se produjeron materiales didácticos para las escuelas con el asesoramiento de especialistas y se propiciaron distintos tipos de actividades conmemorativas en las mismas (Finocchio, 2008). Volveré sobre este tema más adelante.

3-3- Las investigaciones sobre la construcción de la conciencia histórica en la escuela.

En Europa y Norteamérica las investigaciones pioneras se han interesado por la conciencia histórica de los jóvenes en edad escolar. Una de las más influyentes e inspiradoras ha sido la realizada a mediados de los años noventa -*Youth and History*- coordinada por Magne Angvik y Bodo von Borries, sobre estudiantes y docentes de 25 países europeos, Israel y la Autoridad Palestina. Los principales ítems versaban sobre la relevancia y la motivación por la historia en la vida actual, la confianza en los medios por los cuales conocían el pasado, la socialización histórica recibida, el conocimiento cronológico, las interpretaciones del pasado, la presencia de conceptos como nación, Europa y democracia, las actitudes basadas en experiencias históricas (argumentación, empatía, comprensión del cambio, percepción de las preferencias políticas), las expectativas de futuro, etc. El estudio mostró tendencias bien definidas en algunos bloques geográficos como los nórdicos, centro y este del continente. Un grupo de países evidenció una mayor orientación hacia el pasado en tanto que otros se mostraron claramente predispuestos a priorizar la mirada hacia el futuro. Aun con variaciones, el área geográfica de mayor interés para los estudiantes fue la propia nación (van Dooren and van Dycke, 1998).

De la misma manera, las investigaciones transculturales llamarían la atención sobre las variaciones en los contenidos de la identificación:

“... cross-cultural data do allow the comparative reconstruction of meaning. National cultures of history construct images of the past in very different, highly specific ways, depending on their perspective, situation, interests, and orientations. This is a collective process that is closely related to political power or rather the cultural power to define the terms of public discourse”.

(von Borries, 1995: 46)

En este mismo texto el autor afirma, por ejemplo, que la conciencia histórica en Argentina se define fundamentalmente por su relación con Europa Occidental, y que

ésta ha sido un aspecto decisivo para la estabilidad de la identidad nacional, aun cuando pueda ser cuestionable o cuestionada en términos reales. La construcción de la conciencia, la expresión del “orgullo nacional”, revela aspectos comunes en los distintos países y al mismo tiempo características que son propias de cada caso. La conciencia histórica y la autodefinición colectiva son interdependientes; tampoco se pueden separar de las decisiones políticas y de la enseñanza escolar.

Para Luis Fernando Cerri (2011a) la historia carga con una marca de origen: la convivencia entre la pretensión de racionalidad y la emotividad vinculada a la búsqueda de construcción de una identidad colectiva, la mediación entre demandas sociales y demandas científicas. Además de los saberes factuales y conceptuales, la reflexión didáctica actual interroga el lugar de los valores en la comprensión de la historia, las relaciones entre memorias e historia enseñada, los aspectos mitológicos de la historia escolar. Hoy ya no se cree que existan verdades establecidas de una vez para siempre por el razonamiento científico. La otra tarea es conciliar valores e identidades. El conocimiento “frío”, distante, resultante de una validación crítica, se pone en tensión con convicciones vivas, que se basan en una adhesión y participación fuertes (Tutiaux-Guillon, 2001).

Otros aportes muy importantes en los últimos años han sido los de Peter Seixas, director fundador del *Centre for the Study of Historical Consciousness*¹¹ (Canadá). En este país se ha llamado la atención sobre el problema de que la historia es enseñada de manera fija, cerrada a interpretaciones, y recibida de manera pasiva por los alumnos que, además, descreen de la posibilidad de pensar los temas públicos a partir de lo aprendido (Lévesque, 2001). De manera relacionada, en ese y otros lugares, se habría constatado la debilidad de la conciencia histórica en los adolescentes y el escaso peso de la enseñanza en la formación de la misma, lo que a su vez condiciona el éxito de las propuestas de educación para la ciudadanía (Santisteban, 2006). Una opinión diferente es la de los alemanes Kölbl y Straub (2001), los cuales afirman que se suele subestimar la conciencia histórica de los jóvenes. Sus propias indagaciones mostrarían que en ella pueden encontrarse muchos componentes “modernos”.

¹¹ University of the British Columbia. Sitio web: <http://www.cshc.ubc.ca/>

Según Seixas (2004) un principio central que debe guiar las investigaciones sobre la conciencia histórica es la relación entre historia académica y la historia “popular” que sirve a los proyectos de identidad, justificaciones políticas, demandas de reparación, educación pública y entretenimiento con fines de lucro. La relación entre historia en la cotidianeidad, historia en la academia e historia en el aula son mutuas y se interpenetran.

Las nuevas producciones para el consumo masivo no sólo se centran en los personajes sino también en distintos aspectos de la vida social que dan cuenta de un abordaje más complejo y sistemático de los relatos. De hecho suelen tener detrás un importante trabajo historiográfico y suelen provocar interés por conocer más. Los historiadores deben ser capaces de estar a la altura del desafío en un espacio que hasta hace muy poco estaba ocupado por periodistas o escritores aficionados. Para la mayoría de los historiadores, sin embargo, la influencia de las ciencias sociales y la prosecución del ideal científico han levantado barreras a la comunicación más allá de la profesión; sienten que se banaliza y vulgariza la tarea al buscar públicos más amplios. (Evans, 2002).

En relación con los programas de historia y lo que dicen los profesores, Nicole Lautier (1997) llamó la atención sobre el peso que seguían teniendo en su país las ideas de continuidad histórica y progreso sustentadas por una visión teleológica y una organización cronológica del tiempo histórico. En correspondencia, estaba ausente una idea clave como la de contingencia. De la misma manera, Nicole Tutiaux-Guillon (2003) afirmó que todavía perdura el modelo de lo más antiguo a lo más reciente. Esta tradición está tan enraizada que parece evidente, no se puede conocer bien una época si no se conoce la precedente. La continuidad, al menos aparente, se supone que da una coherencia explicativa, pero refuerza una lectura genealógica y determinista de la historia: el encadenamiento temporal deviene un encadenamiento causal. En la clase el pasado se presenta como un encadenamiento necesario de hechos, como una evolución lógica que puede ser aprendida. Y el presente contemporáneo se postula (al menos en el caso francés) como una clara ruptura con el pasado a partir de la revolución francesa y

no se establecen vinculaciones con el futuro. El pasado es analizado desde el presente, a cuyo conocimiento se llega de manera espontánea y natural, y vaciado de su especificidad. La tradición escolar también toma a las fuentes como verdaderas y no se cuestiona por qué llegaron a serlo, subyace la idea de neutralidad en la historiografía y en la enseñanza. Por un lado se entiende que ésta debe formar para la vida democrática - se explicitan algunos valores que son considerados universales- pero no se reflexiona sobre ellos. Se rechaza la transmisión explícita de valores (eso es dejado a la familia o a la elección libre de los propios jóvenes). La autora se pregunta finalmente cómo los jóvenes construirán una conciencia histórica si la enseñanza de la historia no se hace cargo de su construcción.

Para Peter Lee (2002) es necesario conocer las representaciones que tienen los estudiantes acerca del pasado (como algo dado, como un simple reporte de hechos, o por el contrario, una construcción que responde a ciertas preguntas e intereses), sus relaciones con el presente y el futuro (¿sirve el pasado para tomar decisiones en el presente?), y la naturaleza del cambio (revolucionario, evolutivo- progresivo, predecible o no, etc.), entre otros aspectos. Estas visiones difícilmente son coincidentes con las de los historiadores (éstos no explicitan dichos aspectos en sus trabajos empíricos) pero son las que las personas utilizan en su cotidianeidad. Rüsen menciona distintos “lugares” comunes que surgen de investigaciones empíricas: pasado como evasión; pasado como contra-imagen utópica del presente; el pasado debe cambiar; el pasado impone tradiciones; las cosas importantes del pasado perduran; el pasado debe ser explícitamente conectado con la vida presente; el pasado puede enseñarnos alguna cosa por lo que la historia es una cuestión de aprendizaje (Rüsen, 2006: 128-9).

Confrontar las “representaciones sociales” es necesario para construir conciencia histórica. Es lo que propone Ronaldo Cardoso Alves, en base a la conceptualización de Serge Moscovici y sus teorías sobre las “filosofías espontáneas”. En los últimos años se ha intentado comprender en qué medida el conocimiento de sentido común, puede ser transformado en conocimiento histórico, a partir de la influencia de la enseñanza de la historia, y, en un segundo momento, cómo esa transformación se revela en lo cotidiano en la forma de acciones críticas y distintivas.

“compreender um conceito substantivo e «re-apresentá-lo» no cotidiano provoca no aluno o exercício de operações mentais que o faz rememorar «imagens» disponibilizadas no seu acervo intelectual (advindas do cotidiano «local» e do cotidiano «global» de forma a escolher aquela que atenda socialmente o requerido, seja construindo identidade, seja orientando-se praticamente no tempo”.

(Cardoso Alves, 2007: 149)

Los seres humanos tienen una conciencia histórica personal y son parte de culturas históricas; como tales no sólo las reflejan sino que contribuyen a su creación. Varios estudios muestran las formas complejas y muy personales por las que incluyen y excluyen la historia de sus vidas. Roy Rosenzweig y David Thelen han acuñado el término “popular historymakers”. Las identidades compartidas y los sentimientos de afiliación no están centrados solamente en el estado ni en la nación (Fausser, 2000, Rantala, 2011).

El rechazo de muchos alumnos a la historia podría ser no sólo la actitud hacia el estudio en general o una carencia de habilidades en relación con la materia, sino la confrontación de concepciones muy distintas sobre el tiempo de las distintas generaciones, así como de las perspectivas de futuro. El profesor no debería ser entonces un simplificador de contenidos, sino más bien un intelectual que pueda identificar los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo (los de sus estudiantes y el suyo propio) y de asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, de la identidad y de la acción humana. Es decir, sacarlos de su presente continuo y procurar que se sensibilicen en relación con el pasado y la comprensión de la dinámica histórica. En la actualidad conviven una visión muy individualista del tiempo y la conciencia de que graves problemas como los ambientales o las amenazas de guerra nuclear sólo pueden ser resueltas por la humanidad en el sentido abstracto del término, lo que evita asumir una responsabilidad individual y colectiva frente a los distintos temas. El sujeto posmoderno está signado por la fluidez y el entrelazamiento de distintas pertenencias y condiciones, con lo que la identidad

colectiva está cada vez más fragmentada. Lo político tiende a ser cada vez más personal y el espacio público se vacía como campo de definición de los destinos; las luchas sociales apuntan cada vez menos a la transformación global de la sociedad (Cerri, 2011b; también Löfström, 2012).

Para David Hicks y Cathie Holden (1995), las sociedades occidentales son, en general, pesimistas frente a un futuro que suponen será peor que lo actual, sin mayores esperanzas. Según los autores es habitual que este tema aparezca tácitamente en las propuestas curriculares pero las imágenes de futuro efectivamente están presentes, tanto en jóvenes como adultos, por lo que merecen ser indagadas y confrontadas con visiones más optimistas.

Sin embargo, la escuela todavía pretende mostrar una cierta –y única- conciencia histórica. Durante mucho tiempo, estuvo instalada en la escuela una lectura del tiempo en términos de progreso; las acciones pasadas y presentes se justificaban por la esperanza en un futuro que se creía iba a ser mejor. Si bien ha sido rechazada parece que pervive y las formas alternativas todavía no prosperan; la reflexión filosófica posmoderna –con sus teorías sobre la discontinuidad, la probabilidad y la heterogeneidad- se muestra poco eficaz para orientar la enseñanza. Son raros los profesores que introducen una reflexión sobre los usos sociales de la historia, el lugar de las referencias históricas en las democracias, y cómo los hombres manipulan la historia en el lenguaje para dar cuenta de sueños y utopías. La construcción de la conciencia histórica tiene raíces en la historia escolar pero también en la cultura personal, familiar y adolescente. Las investigaciones recientes muestran que el género, el nivel sociocultural, las esperanzas y los intereses personales interfieren con el aprendizaje que es un acto eminentemente personal. En general, son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares y no al revés (Tutiaux-Guillon, 2001). Las identidades del presente sustentan la elección de los acontecimientos que son memoria, los valores que se proyectan al pasado, sea para diferenciarse o para pretender que son eternos (Tutiaux-Guillon, 2003).

Para Stéphane Lévesque (2008) se debe propiciar en los estudiantes las capacidades que posibiliten “juzgar” la dirección del cambio social en el pasado y en el presente. Propone algunas preguntas como las siguientes: ¿es el estándar de progreso y decadencia relevante para analizar todo período en cuestión?, ¿eran los predecesores conscientes e interesados en encontrar ese estándar?, ¿acorde a qué fuente o fuentes?, ¿trabajaron en encontrar ese estándar?, ¿podrían los predecesores, usando el mismo estándar, designar los desarrollos presentes como progreso o decadencia?

Según Évelyne Héry (2009), la conciencia histórica permite advertir que las sociedades se transforman e involucra la capacidad de pensar históricamente frente a nociones del sentido común como, por ejemplo, la ilusión de que “todo es nuevo” o que “la historia siempre se repite”. La conciencia histórica sería crítica tanto frente a la inmediatez de la actualidad y el manejo que hacen los medios de comunicación, como a las demandas sociales de la memoria y a su apropiación más afectiva que cognitiva. El alumno debe poder utilizar las herramientas que le proporciona el estudio del pasado y ejercitar modos de razonamiento como contextualizar, poner en perspectiva, relacionar, etc. Ello le permitiría visualizar las operaciones que median en la escritura de la historia, establecer tramas temporales, reconocerse a sí mismo como agente de cambio e imaginar futuros posibles despegándose del presente sabiendo que en el pasado los hombres siempre tuvieron opciones, que el mañana no está predeterminado.

La imaginación y planificación de futuros alternativos se basan entonces en el conocimiento científico del pasado - presente (por ejemplo qué procesos tendrán continuidad en lo que vendrá), y en la reflexión sobre los valores implícitos en cada una de las opciones. Implica también un cambio epistemológico en la concepción sobre el tiempo histórico, aceptando que también incluye el futuro, y que, por ende, los historiadores pueden proporcionar herramientas para la intervención social (Pagès y Santisteban, 2008). Además de poder criticar la propia narrativa y los valores que la sustentan, se debe tener en cuenta que éstos no son universales ni estáticos a lo largo del tiempo (Tinker, 2007).

Lima (2007) recupera la opinión de Lee y von Borries acerca de que la enseñanza de la historia debe seguir una estructura centrada en la problematización ya que este estudio autónomo y de juicio de la historia es el objetivo/ finalidad de todo el proceso de educación histórica, no una precondition o una habilidad evidente desde el inicio. La relación entre historia y educación para la ciudadanía permite traer el pasado a la actualidad, es una forma de estar en la vida y en la sociedad. En particular tiene relevancia el análisis crítico que puede propiciar la historia en relación con el respeto a la diferencia cultural y, por ende, a la convivencia humana.

Los valores de ciudadanía, por ejemplo, se han redefinido al ritmo de mutaciones sociales y conceptuales. Hoy el desafío es aprender a “vivir juntos” en una sociedad democrática donde los desacuerdos y las oposiciones son constantes y conforman una trama colectiva, diversa y compleja. La noción de “afiliación o pertenencia” es múltiple y móvil, gracias a la movilidad creciente de bienes y personas, la modificación de imaginarios y culturas, y por supuesto, de las identidades. La docencia no buscará imponer una lista cerrada e indiscutible de valores sino mostrar valores en conflicto. Su construcción progresiva y autónoma servirá para pensar, comprender, vivir y actuar en el mundo (Audigier, 2000; 2006).

Para Pagès debe potenciarse la enseñanza del siglo XX, propiciar los estudios comparativos y evitar generalizaciones homogeneizantes.

“Esto no significa que no deban estudiarse otros períodos anteriores. Significa que debemos pensar muy bien qué debemos enseñar para que los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria sepan qué está pasando en España, en Europa y en el mundo y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de ciudadanía.”

(Pagès, 2008b: 83)

En la Universidad Autónoma de Barcelona se ha venido desarrollando muy fuertemente la investigación sobre la enseñanza de la historia reciente/ presente, la

recuperación de la memoria y la formación de la conciencia histórica, la conceptualización del tiempo, la educación para la ciudadanía democrática, tanto en relación con la formación de docentes como con lo que efectivamente pasa en las aulas de primaria y secundaria. Algunos de los artículos y ponencias más recientes pertenecen a González Amorena y Henríquez Vásquez (2003), Henríquez Vásquez (2004a, 2004b, 2005), González (2006), Santisteban (2007), González Monfort et al (2008), Pagès Blanch (2008a, 2008b), Pagès Blanch y Santisteban (2008), Jara y Santisteban Fernández (2010), Santisteban et al (2010), Muñoz Reyes y Pagès Blanch (2012). Sobresale la preocupación por la construcción de identidades (y la posibilidad de integración) en contextos multiculturales como el catalán.

La alusión a los futuros posibles, probables y deseables (siempre en plural) es deudora de los “future studies”, en los que se destacan los ingleses y los australianos. Las imágenes sobre el futuro, más o menos pesimistas, muchas veces deudoras de las que instalan los medios de comunicación y la literatura, no suelen discutirse en la escuela desaprovechando el potencial de predisposición a la acción social que en alguna medida tienen los alumnos (Anguera y Santisteban, 2012; 2013). Dichas imágenes se corresponden con la siguiente tipología de actitudes personales que, por cierto, se mezclan en situaciones reales:

“a) la persona continuista, que considera que, más o menos, todo continuará igual en su vida y en su entorno; b) la pesimista, que dibuja una línea descendente en la historia individual y colectiva; c) la tecnológica, que pone toda la esperanza en la ciencia y la tecnología; d) la transformadora, que tiene pensamiento crítico y se siente comprometida con el cambio social.”

(Santisteban Fernández, 2010: 43)

En relación con espacios que no son europeos, australianos o norteamericanos, cabe mencionar que han ido apareciendo algunos trabajos que toman los conceptos y metodologías de Rüsen, von Borries, Seixas, etc., y las aplican a contextos singulares. Remiten a proyectos encarados por equipos universitarios pero también hay tesis de posgrado. A continuación, algunos ejemplos:

Para África y Asia, menciono algunos estudios pioneros. Con la ayuda económica de las universidades de Canadá y Francia, Barnabé Ndarishikanye publicó en 1998 un artículo sobre la conciencia histórica de los jóvenes burundeses en el que se ponían en relación la memoria de los hechos traumáticos –las masacres étnicas que se produjeron desde los años sesenta- y la escasa confianza de los jóvenes en el futuro. También la estrecha correlación entre la recuperación mítica del pasado tribal como un período de paz y armonía que había sido roto por la dominación colonial y las reivindicaciones del presente. En Sudáfrica, Gerald Mazabow (2003) realizó una tesis doctoral guiada por la preocupación de que la enseñanza desarrollara la conciencia histórica en las escuelas y empoderara a las personas para contribuir efectivamente a la formación de valores democráticos y una ciudadanía común en el presente y en el futuro. La conciencia histórica de los estudiantes en Hong Kong fue explorada por Flora Kan (1999). En este caso la investigación mostró que les era más significativa la historia del siglo XX que la referida a la tradición dinástica, y que la fuente principal de sus ideas eran los libros de texto.

En América del Sur, distintas producciones dan cuenta del interés por aplicar las categorías de Rüsen a realidades globalizadas pero desiguales y periféricas. Puede decirse que han tenido gran impacto en Brasil (Cipriani y Cerri, 2012) y que se está desarrollando en Argentina, Chile (González Amorena, Henríquez Vásquez ya citados, también Vilches, 2011) y Colombia (Pantoja Suárez, 2012). La portuguesa Isabel Barca (2010) analizó comparativamente la conciencia histórica en su país y su principal ex colonia, pero esta ha demostrado tener vuelo propio. Basta con mirar algunas tesis de posgrado. Ronaldo Cardoso Alves (2006) estudió las representaciones sociales de alumnos de San Pablo sobre el concepto de revolución; Gláucia Marília Hass (2011), de Ponta Grossa, se centró en la relación con el lenguaje; Astrogildo Fernandes Da Silva Júnior (2012) se interesó por confrontar voces provenientes del medio rural y urbano.

Debo mencionar especialmente el grupo integrado por brasileños, argentinos y uruguayos que se propone desentrañar la percepción de los jóvenes acerca de la historia y las posibilidades de cambio social siguiendo el modelo conceptual y metodológico

empleados por Angvik y Von Borries. Se trata del proyecto “Los jóvenes frente a la historia” dirigido por Luis Fernando Cerri (UEPG, Brasil) y Gonzalo de Amézola (UNLP, Argentina). En su primera etapa (2007- 2009) se computaron 1472 cuestionarios de alumnos (744 de Brasil, 535 de Argentina y 193 de Uruguay) y 65 cuestionarios de profesores. Ya se conocen algunos resultados del trabajo conjunto¹²: los estudiantes encuestados creen que los factores científicos y tecnológicos han sido preponderantes en la historia y explican los tiempos actuales; sin embargo, la historia enseñada se concentra todavía en los procesos políticos -se ocupa menos de los económicos- y más en el pasado que en el presente. Los problemas ambientales, cada vez más importantes de cara al futuro próximo, siguen estando relativamente ausentes en las clases de historia (Cerri y de Amézola, 2010). Sobre la interpretación de los datos relativos a los profesores volveré en el próximo apartado.

Trabajos independientes de las teorías de Rüsen se han llevado a cabo en países del este de Europa. Es el caso del proyecto “Conciencia Histórica e identidad nacional” llevado a cabo en Estonia por Silvia Õispuu y otros, a partir de 1995, que tenía por fin evaluar las actitudes de la población hacia la otrora influencia rusa, la reconstrucción de las identidades después de haber dejado atrás la dominación soviética, las similitudes con los vecinos europeos que les permitirían una mejor integración a la entidad supranacional, y los desafíos del sistema educativo para lograr la integración en una tradición y una cultura común (Õispuu, 1999). A partir del antecedente creado por *Youth and History*, investigadoras de la República Checa volvieron a realizar, quince años después, un relevamiento de la conciencia histórica en este país, el cual reveló que si bien la preferencia por la historia nacional había bajado en los estudiantes en edad escolar, un cincuenta por ciento de los docentes la mantenían, casi siempre asociada a mitos y grandes personajes (Labischová, 2012).

¹² Resultados parciales se han incluido en el dossier “Los jóvenes frente a la historia” publicado en el número 14 (2010) de la Revista Clío & Asociados. La historia enseñada. Santa Fe/ La Plata, Universidad Nacional del Litoral/ Universidad Nacional de La Plata. Versión digital: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/3483>

3-4- Las investigaciones sobre la construcción de la conciencia histórica en profesores.

Los estudios sobre profesores son menos frecuentes que los que se realizan sobre los estudiantes en edad escolar, o bien se complementan en investigaciones como las citadas en apartados anteriores. Menos se sabe en relación con la construcción de conciencia histórica en la universidad.

En el plano local se puede mencionar un interesante trabajo publicado en 1993, de las argentinas Hilda Lanza y Silvia Finocchio, sobre los tipos de conciencia histórica presentes en las prácticas y los discursos de los profesores y profesoras. Las autoras comenzaban afirmando que la conciencia de la historia es diferente a la concepción de la historia, más vinculada al campo historiográfico, y siguiendo a Agnes Heller la definían como una objetivación cultural manifiesta en todas las conciencias sobre el presente, cargadas de temporalidad. Adherían también a la postura de que hay tantas conciencias de la historia como ideologías o visiones del mundo, y que muchas de ellas son fluctuantes e indefinidas. A partir de la noción de multiplicidad de conciencias de la historia describieron cuatro modalidades: universalista, trascendente, nacionalista y pluralista. Me interesa recuperar sobre todo estas dos últimas. Definieron a la nacionalista como todas aquellas manifestaciones patrióticas, no necesariamente articuladas en un cuerpo coherente de ideología pero que responden a una tradición de transmisión de valores asociados al pasado del país. Respecto del origen de esta construcción las investigadoras descubrieron que se trataba de juicios que tenían

“más relación con un criterio de autoridad e internalización acrítica de las prescripciones estatales –lectura oficial del pasado nacional contenida en los programas emanados del Ministerio de Educación- que con un criterio chauvinista de exacerbación de los valores nacionales.”

(Lanza y Finocchio, 1993: 128)

La conciencia pluralista se basaría, por el contrario, en diversas perspectivas e interpretaciones que admiten las posibilidades de cambio. Por aquellos años las

investigadoras estimaban que la conciencia nacionalista estaba en baja y que los profesores más jóvenes eran los que más apertura mostraban a distintas visiones de mundo. También advertían sobre las contradicciones que aparecían entre lo que decían creer y lo que surgía del análisis de sus prácticas.

Casi veinte años después, Silvia Finocchio matiza sus apreciaciones anteriores cuando afirma que los contenidos de educación nacional son innegociables para muchos docentes en la actualidad. Cuando los miedos se vuelven incontrolables las prácticas educativas servirían para combatirlos, al menos temporalmente. De esta manera el pasado se recompone en los saberes tradicionales para hacer frente a un futuro incierto (Finocchio, 2008). En su análisis de los resultados parciales de las encuestas realizadas a profesores en el marco del proyecto “Los jóvenes frente a la historia (Brasil, Argentina, Uruguay)”, María Paula González (2010) recupera varios aspectos interesantes: la mayoría de ellos se manifiesta preocupado por la falta de empleo, la criminalidad y los problemas ecológicos, menos por los conflictos étnicos; sin embargo, lo más contemporáneo recibe escasa atención en el aula y existe una escasa predisposición hacia el juicio moral de los acontecimientos históricos. La autora puntualiza asimismo las discrepancias más notorias con las opiniones de sus estudiantes, que se interesan mucho por la historia de su familia y menos por temas considerados centrales por sus docentes como la historia de las dictaduras y las democracias. Si bien se constata menor interés en grandes personajes y acontecimientos de la historia nacional, parecería que tampoco se reflexiona sobre sus orígenes míticos y su construcción posterior, lo que podría redundar en que el imaginario permanezca intacto.

En el marco del Mercosur también se puede mencionar la tesis de maestría de Caroline Pacievitch (2007) quien indagó en profesores del centro sur de Brasil. Descubrió que la mayoría había desarrollado una conciencia de tipo genética pero curiosamente atribuían sentido a los cambios posibles a través de tres estructuras bien dispares entre sí como el conocimiento histórico, la utopía política y la religiosidad. Si bien parecía que la formación inicial había aportado poco a una visión crítica sobre sus creencias previas, muchos docentes afirmaron que el conocimiento histórico les proporcionó nuevas y múltiples visiones del mundo.

Por último, son interesantes las preguntas que sugiere Jörn Rusen en relación con la comparación de narraciones históricas, muy aplicables al estudio de los saberes historiográficos que los estudiantes y profesores dicen tener:

“(…) ¿cómo los eventos del pasado están relacionados unos con otros? ¿Qué tipo de racionalidad gobierna esa relación? ¿En qué nivel de complejidad diferentes elementos de experiencia y significación son sintetizados? ¿Cuánto refleja la historiografía sobre su propia estructura y principios? ¿Con qué profundidad se analizan y se explican las representaciones? ¿Qué papel desempeñan los valores y las normas en la estructuración del pasado como historia? ¿En qué grado el pasado es historizado? ¿Cómo la historiografía lidia con la experiencia de otras culturas, diferentes a las de los historiadores? ¿Son ellas marginalizadas, usadas como foco para la proyección de los deseos personales de alguien, o son reconocidas justamente? (...)”

Rusen (2006: 129, traducción propia)

Luego de este recorrido conceptual por algunas de las principales producciones sobre la conciencia histórica, sus condiciones de posibilidad en relación con la enseñanza de nuestra disciplina y la formación docente, sintetizo a continuación sus principales aportes para mi investigación:

Formación como profesor	
Perspectivas prácticas	- débil articulación entre lo disciplinar y lo pedagógico - socialización, ideologías, experiencias, decisiones, prácticas en contextos diversos - estabilidad / problematización / cambio
Reflexión	- autocrítica, autonomía, creatividad - modificación de prácticas - transformación personal y social

Conciencia histórica	
Continuidad narrativa	- relaciones pasado-presente-futuro (conciencia temporal) - competencias de experiencia, interpretación y orientación
Tipos	- tradicional, ejemplar, crítica, genética
Memorias	- mirada del presente hacia el pasado - pluralidad
Juicio moral	- racionalidad, multiperspectiva

Competencias narrativas y lo que éstas movilizan	
Saberes	- epistemológicos, historiográficos, pedagógicos, didácticos - historia académica / “popular” - divulgación
Pensamiento histórico	- imágenes, representaciones, culturas - pensador crítico, observador indiferente, pensador determinista...
Valores	- respeto a la diversidad y a la otredad - responsabilidad individual y colectiva - solidaridad intergeneracional
Identidades	- tensiones cognitivo / emocional, racional / mítico, valores / identidades - conciencia nacionalista, pluralista, ¿otras?

Conciencia temporal	
Categorías temporales	- complejidad: cambio / continuidad, progreso / decadencia, espacio de experiencia / horizonte de expectativa...
Imágenes del futuro	- crisis, temor, incertidumbre / opciones - actitudes: optimista / pesimista, continuista / transformadora, tecnológica
Futuros deseables, probables, posibles	- evaluar direcciones de cambio, tendencias - imaginación, empatía, intervención social

SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO.

CAPÍTULO 4.

CONOCIMIENTOS Y OPINIONES SOBRE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN.

4-1- Introducción.

El presente capítulo se enfoca en las opiniones y conocimientos de los estudiantes y graduados recientes¹³ sobre la construcción de conciencia histórica en la formación inicial. Recoge la información proporcionada por la “encuesta”, un conjunto de 6 preguntas cerradas y abiertas que se detallan a continuación: ¿Cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos?; ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje?; ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas?; ¿Qué tipo de relaciones temporales (pasado – presente – futuro) se propiciaron durante la carrera?; ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria?; Otros comentarios que quieras realizar. (Versión completa en Anexo I-1) También se incluye la primera pregunta del instrumento “cuestionario”: ¿Qué es para vos la conciencia histórica? (Ver Anexo I-2). En esta primera aproximación se busca conocer lo que los alumnos y ex alumnos creen que saben y sobre todo, dónde y cómo creen que lograron aprenderlo. En caso de faltar conocimiento a qué lo atribuyen, y si alguna otra actividad ha suplido esa deficiencia, o es más significativa que la propia formación universitaria. También los conocimientos teóricos que poseen en relación con la conciencia histórica y los supuestos que todas estas opiniones y definiciones encierran.

¹³ En total dieciséis personas: doce alumnos de la didáctica específica; dos alumnas de la práctica docente final y dos graduados adscriptos a la cátedra de Práctica Docente de la FHuC-UNL. La adscripción es un sistema por el cual estudiantes avanzados y graduados realizan un trabajo de colaboración docente, de investigación o extensión, *ad-honorem* en una asignatura de su preferencia, por el plazo de un cuatrimestre o un año.

4-2- En relación con el tiempo histórico.

En una investigación anterior (Coudannes y Andelique, 2012), las reflexiones de los practicantes me habían proporcionado algunas ideas que operaban a manera de supuestos. Este testimonio de 2009 me resultaba especialmente esclarecedor:

“Se ha discutido ampliamente en los últimos tiempos en el ámbito académico universitario, el problema general de la mayoría de los alumnos ingresantes, en cuanto al déficit de contenidos y la falta de actitud hacia el estudio. Sumado ello al impacto emocional del cambio abrupto entre el nivel medio y el superior, los primeros años en la universidad suelen ser muy duros. Ahora bien (...) son pocas las cátedras que se comprometen en la búsqueda de soluciones y alternativas, en la práctica cotidiana en las aulas la mayoría prefiere dar la espalda al problema. Esto lo digo desde mi lugar de alumna y desde la experiencia docente. Considero que a largo de mi carrera estos problemas se han ido agravando, en reiteradas oportunidades he debatido y discrepado con compañeros en torno a la búsqueda de soluciones, sin dudas es un tema muy complejo, lo cierto es que el problema existe, y no podemos devolver a los alumnos a la escuela media, allí les dieron un certificado en el que consta que están “habilitados” para ingresar a la universidad. Entonces, qué responsabilidad les cabe a los docentes universitarios en este contexto adverso, ¿se sigue con los pocos que sobreviven?, o ¿nos comprometemos en la superación de las dificultades?, ¿Es la universidad un espacio para enseñar a leer y escribir? Quizás no lo sea, pero me niego a pensar la educación superior simplemente como un privilegio. Sabemos que el tránsito desde la escuela media a la universidad, marca una ruptura en el alumno en relación con sus anteriores experiencias educativas tanto a nivel social, curricular y cognitivo, por tanto no solo se trata de aprender más, sino de forma diferente. Por ello la idea central de mi práctica superior fue ayudar a los alumnos en la resolución de algunos problemas comunes y específicos de nuestra disciplina: el planeamiento de problemas, el manejo del tiempo histórico,

la elaboración de hipótesis, el análisis multicausal de un fenómeno histórico, el establecimiento de relaciones entre diferentes enfoques.”

De esta fuente se desprende que el trabajo con la temporalidad se considera, entre otros temas, un problema de articulación de niveles, de adquisición de competencias elementales para el trabajo del historiador que el estudiante no ha hecho en etapas previas de la escolaridad. Revela también creencias –a menudo compartidas por los responsables de las asignaturas específicas- de que la Universidad “coloca” ideas y conocimientos en espacios “vacíos” por lo cual la ruptura es lógica y no implica obligación alguna respecto de otros saberes y experiencias que “traen” sus alumnos y alumnas. Ya en el segundo ciclo los problemas se consideran superados y es posible que así sea solamente considerando a los que logran permanecer en la carrera. De los estudiantes avanzados se espera que sean autónomos y tengan un manejo sofisticado de la disciplina. No siempre resulta así, ni siquiera en el caso de los alumnos “recursantes”¹⁴ (Coudannes y Andelique, 2012).

Comenzando con el análisis de la encuesta, la mayoría de los estudiantes (trece sobre dieciséis) recuperaron categorías temporales básicas como continuidad, permanencia, ruptura y cambio. Se advierte asimismo una gran influencia de la teoría del tiempo histórico de Fernand Braudel. La mención a otras categorías o nociones es menos frecuente, lo que permitiría pensar que su sistema de conceptos temporales no reviste gran complejidad (ver cuadro 1).

¹⁴ Expresión comúnmente usada en la FHuC-UNL para designar a aquellos estudiantes que cursan las asignaturas en más de una oportunidad.

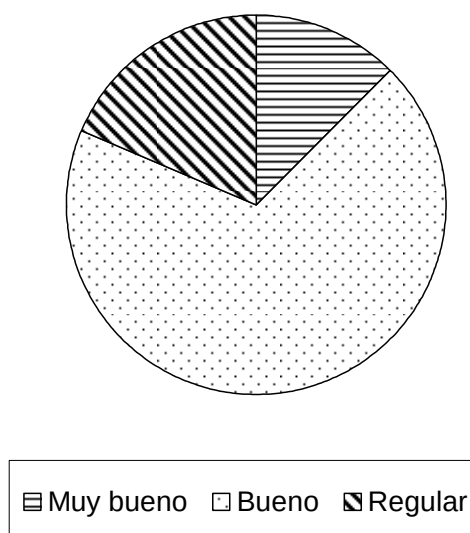
Cuadro 1

Nociones / Conceptos	Número de menciones
Continuidad / Permanencia	8 / 2
Ruptura / Cambio	8 / 3
(Duraciones)	
“tiempo corto, medio, largo”, “tiempos de Braudel”	10
Acontecimiento	3
Coyuntura	5
Estructura	2
Sincronía / Simultaneidad	4 / 3
Diacronía / Sucesión	4 / 2
Proceso	2
Crisis	1
Transición	4
Modos de producción	1
Superestructura	1

Once personas sobre el total consideraron que el aprendizaje que hicieron de los mismos era “bueno”, sólo dos “muy bueno” y tres “regular”. Respecto de las representaciones gráficas que les habían facilitado el aprendizaje la mayoría mencionó líneas, barras y mapas temporales con dispar frecuencia de uso.

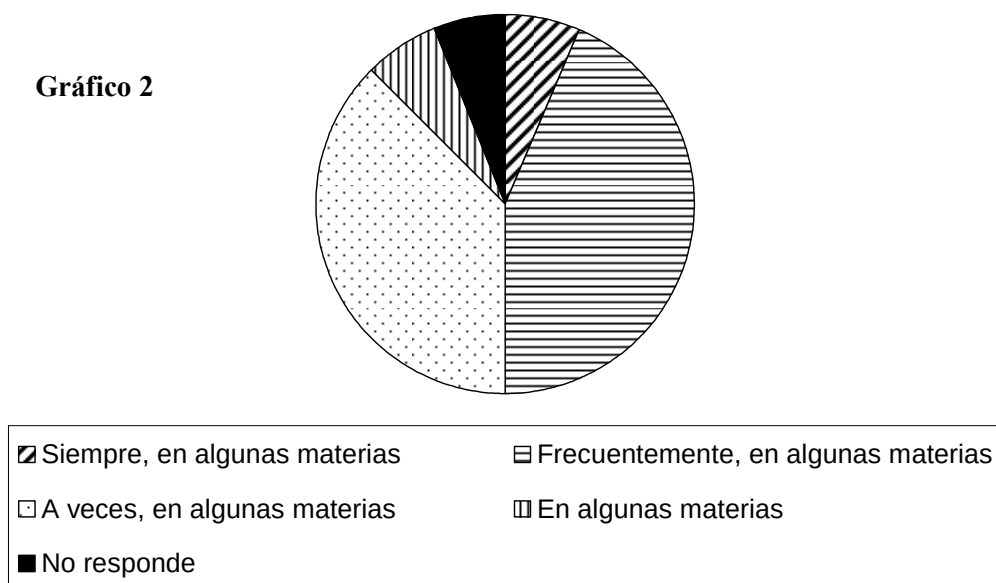
Aprendizaje y uso de categorías temporales

Gráfico 1



Uso de representaciones gráficas del tiempo histórico

Gráfico 2



Cuando se les preguntó en qué materias consideraban que habían aprendido el tiempo histórico las respuestas fueron diversas, pero la mayoría apuntó a las asignaturas de los primeros años (que coinciden en gran medida con el ciclo básico) como Sociedades Mediterráneas, Prehistoria General y Americana, Sociedades del Cercano Oriente, Sociedades Medievales, Formación del Mundo Moderno I, Historia Americana I. También en algunos casos destacaron los aportes de Teoría de la Historia, Metodología de la Investigación Histórica y Didáctica de la Historia (Ver cuadro de síntesis en Anexo II-5). La mención reiterada a una de ellas coincide con otra fuente de la que ya disponía:

“Desde mi punto de vista «Sociedades Mediterráneas» es una materia introductoria, puesto que es la «llave» que abre la rama de la historia europea, por tanto constituye una instancia formativa, no sólo en sus contenidos específicos, sino también en lo referente a los conceptos estructurantes de la ciencia histórica (...) los cuales deben hacerse evidentes siempre que sea posible, porque muchas veces los docentes los pasan por obvios, y en general los alumnos universitarios somos escasamente proclives a admitir que «no sabemos». Cabe señalar que el equipo de cátedra de dicha materia, hace tiempo que viene trabajando desde esta perspectiva, incluso ha producido un material de consulta para los alumnos, en el cual se abordan diversas temáticas tales como: la naturaleza del conocimiento histórico, las variables temporales, las dificultades frente al manejo de fuentes, el método de investigación histórica, entre otras.” (Recogido en la investigación de Coudannes y Andelique, 2012)

En la última pregunta de la encuesta, que era abierta, algunos expresaron lo que pensaban sobre la enseñanza y el aprendizaje (de los temas preguntados) en la FHuC-UNL. (Al lado de cada una de las respuestas se consigna entre paréntesis su número de ubicación en el Anexo II¹⁵)

¹⁵ Detalle del Anexo II:

II-1: respuestas numeradas 1 a 5. Corresponde a “Estudiantes de la asignatura Didáctica de la Historia, agosto de 2010”.

II-2: respuestas numeradas 6 y 7. Corresponde a “Estudiantes de la asignatura Práctica Docente (Historia), marzo de 2011”.

“Se trabajan grandes conceptos específicos. La temporalidad es algo con lo que no se convive a lo largo de toda la carrera.” (N° 3)

“Creo que hay falencias en todos los puntos que se preguntan. Tal vez un cambio de plan de estudios (hecho a partir de estas cuestiones y otras) puede cambiar estos resultados en la respuesta.” (N° 7)

“Considero que hoy retrospectivamente puedo ver que en distintas materias a lo largo de la carrera vi nociones de tiempo histórico o conciencia histórica, pero recién después de cursar Didáctica de la Historia y ver por primera vez en esa materia el análisis específico de esos conceptos pude aprenderlos o pensarlos conscientemente.” (N° 8)

“El aprendizaje sobre «categorías temporales» y «valores de ciudadanía» estuvo ligado, principalmente, a la lectura y análisis de bibliografía específica sobre el tema.” (N° 9)

“Respecto al acercamiento a las fuentes, Metodología de la Investigación Histórica y Análisis del Discurso posibilitaron el acceso a nuevos recursos metodológicos de trabajo al tiempo de reflexionar sobre su importancia cualitativa para nuestra formación como docentes / investigadores.” (N° 13)

Estas respuestas registran algún grado de insatisfacción con la formación – tratamiento no explícito o demasiado general del tiempo histórico- pero no son concluyentes si se tiene en cuenta que la mayoría expresó en las respuestas a la pregunta 1 que el aprendizaje de categorías temporales era “bueno”.

II-3: respuestas numeradas 8 y 9. Graduados recientes, adscriptos a la Práctica Docente (Historia) marzo de 2011.

II-4: respuestas numeradas 10 a 16. Estudiantes de la asignatura Didáctica de la Historia, agosto de 2012.

4-3- En relación con la memoria y la conciencia históricas.

La mitad de los encuestados (ocho) opinó que el cursado de las asignaturas había propiciado de manera “frecuente” la relación pasado – presente, pero mucho menos les había posibilitado pensar el futuro, sólo “a veces” o “en algunas materias” (catorce sobre dieciséis).

Gráfico 3 Relaciones pasado presente

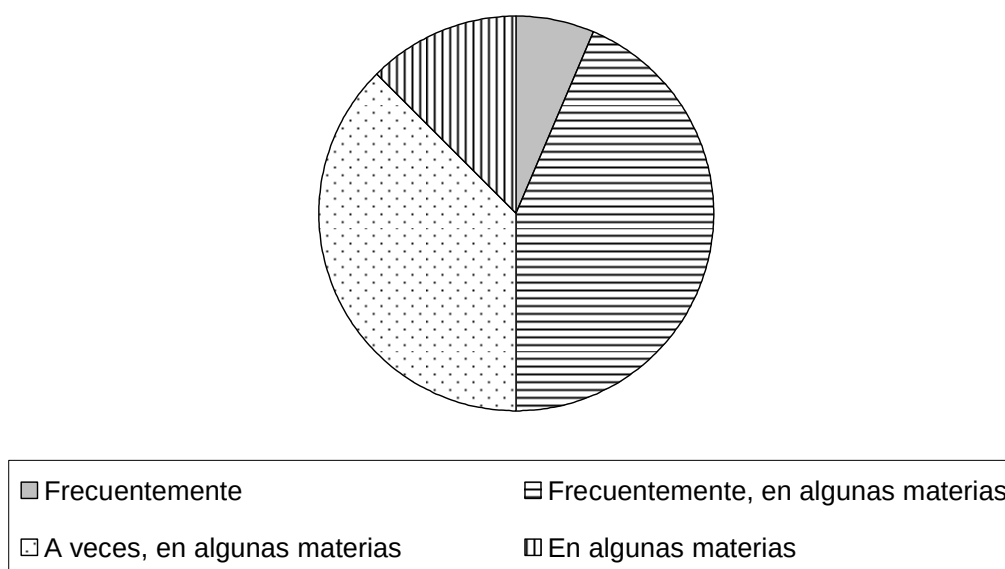
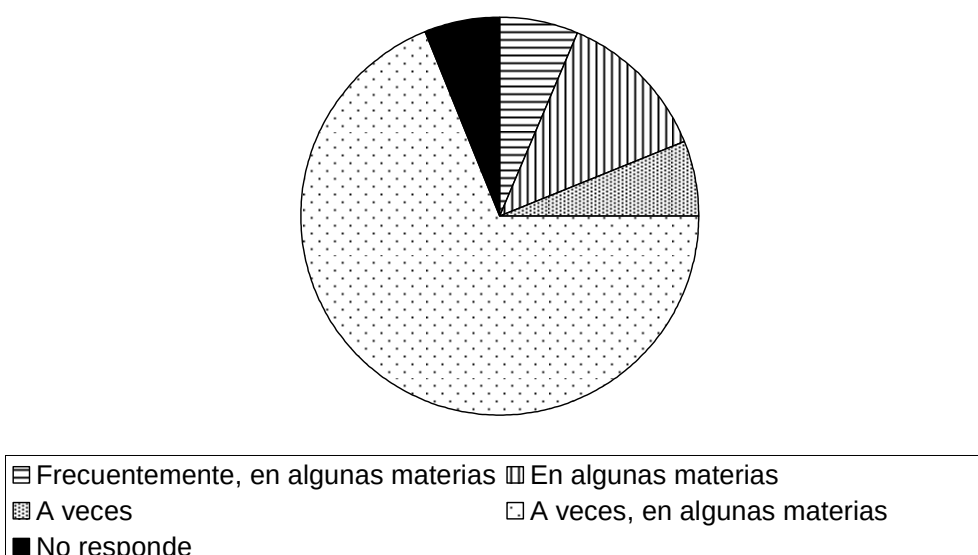


Gráfico 4 Relaciones pasado presente futuro



En cuanto a las asignaturas que les habrían posibilitado establecer estas relaciones sobresalen las que tienen por objeto el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX -Formación del Mundo Moderno II, Historia Americana II, Historia Argentina II-, pero sobre todo las Problemáticas Contemporáneas (de Europa y Estados Unidos, de Argentina, de América Latina, de Asia y África). También se mencionan en algunas ocasiones la Metodología de la Investigación Histórica y la Didáctica de la Historia.

Cuando se les pidió definir la conciencia histórica (primera pregunta del cuestionario, Anexo I-2), la mayoría hizo hincapié en los aspectos cognitivos y racionales que sustentan la mirada crítica sobre los acontecimientos y procesos históricos. Algunas de las afirmaciones fueron:

“un conjunto de ideas, conocimientos y valores” (N° 1)¹⁶

“conocimiento de la particular situación en la que vivimos, estando insertos en un momento específico del transcurrir de la historia” (N° 2)

“Esta idea y la de «pensar históricamente» me parecen entrelazadas.” (N° 3)

“conocimiento y reflexión (...) pero, por otro lado, (...) recuperación y reflexión de su propia experiencia de vida.” (N° 4)

“una de esas cosas que a veces ponemos en práctica sin darnos cuenta, y que otras veces la ignoramos por completo” (N° 5)

“la capacidad de los actores sociales para recordar un acontecimiento, coyuntura o proceso de la historia que vivieron” (N° 6)

“conocimiento que me permite ir y venir” (N° 10)

¹⁶ Número de ubicación en el Anexo II.

“no pienso en la historia como algo estático e inmóvil en el tiempo” (Nº 11)

“capacidad para poder comprender críticamente procesos históricos o acontecimientos” (Nº 12)

“práctica compleja que nos permite dudar, criticar, analizar, comparar, argumentar, debatir y proyectar” (Nº 14)

Varias de las elaboraciones se centraron en la relación pasado – presente. La conciencia histórica posibilitaría analizar las experiencias individuales y sociales en el marco de la contemporaneidad:

“una lectura del paso del tiempo, en el sentido de construcción social. Es decir que valoriza determinadas relaciones y contingencias para la construcción de una visión del pasado y presente de un grupo social.” (Nº 1)

“debería dar a entender que esa complejidad, y sus contradicciones siguen «funcionando» en los hechos, actores y estructuras del presente.” (Nº 3)

“construcción de identidad, una manera de preservar la memoria (tanto individual como colectiva), una herramienta para dotar de sentido y legitimar determinadas relaciones sociales específicas” (Nº 5)

“no sólo estudiar un hecho en sí aislado sino interpelarlo con nuestros valores, experiencias pasadas, presentes, y otros conocimientos históricos que tenemos.” (Nº 12)

Otros la definieron como una forma de pensar, además, el futuro. Es lo que hacen todo el tiempo los grupos humanos pero también la necesidad de encontrarle sentido a la producción de un conocimiento histórico. Si la Nº 7 y la Nº 16 parecen encuadrarse en un tipo de conciencia genética, la Nº 13 está más orientada a una visión tradicional de los usos de la experiencia histórica:

“Comprende la conexión entre lo que fue y lo que es, con una capacidad de pensar hacia el porvenir; por lo tanto no es, la imagen del pasado como algo estático; es el sentido del ritmo vital como perspectiva y como continuidad. Es un enlace entre la tradición y el destino escapando así de la actualidad pasajera. Es la búsqueda de un auténtico “yo” colectivo, de lo que “es” o “puede ser”, en medio de lo que pasa y trasciende.” (Nº 7)

“(la) historia (es un) proceso dinámico cuyos cambios más o menos naturalizados a través del tiempo favorece una predisposición colectiva a pensar alternativas de futuro más propicias para el devenir generacional. Recuerdo una frase del museo comunal de mi pueblo en la cual se explicita dicho pensamiento «Los pueblos que recuerdan su pasado son los que mejor preparan su porvenir.»” (Nº 13)

“Es la estrategia para hacer “útil” un conocimiento que, generalmente, parece inútil, inservible a la sociedad en general (...). Vuelve fértil un conocimiento estéril al responder al para qué y al establecer el vínculo pasado-presente-futuro (la experiencia de l@s que han vivido antes que nosotr@s para el ahora y el mañana)”. (Nº 16)

¿Cuál es el rol de los actores? Otra regularidad en las respuestas es el interrogante por la factibilidad de la transformación social. La acción humana se entiende como condicionada pero posible en su continua interacción con las estructuras. Otro supuesto fuerte es que las sociedades construyen y reconstruyen constantemente su pasado y sus identidades.

“Implica ser conscientes de las posibilidades de acción y las limitaciones que como sujetos históricos en un contexto histórico (social, económico, político e ideológico) por el cual estamos condicionados; pero al cual podemos modificar o al menos intentarlo.” (Nº 2)

“la visión crítica del presente, desde su explicación a partir de los hechos del pasado, pero sin entenderlo en términos teleológicos (...) los hechos pasados (...) lo condicionan sin determinarlo. (...) los actores juegan y construyen sus roles. (N° 3)

“las comunidades construyen, de-construyen o re-construyen identidades y relaciones sociales tomando como punto de referencia su propia historia, lo que implicaría la valorización de algún patrimonio histórico (cultural o concreto) determinado.” (N° 5)

“el reconocimiento de las personas como sujetos históricos, con capacidad para transformar las situaciones, en una dialéctica con la estructura, (...) viviendo un presente determinado históricamente, en una situación construida socialmente (...) con poder para modificar el futuro.” (N° 8)

Por último, en la mayoría aparece una referencia bien clara a cómo piensan que se lleva a cabo la construcción de la conciencia histórica y qué competencias es necesario desarrollar. Algunas de ellas son el manejo de conceptos, teorías y procedimientos que ofrece la disciplina (entre ellos las nociones temporales), la problematización que implica preguntar, comparar y contextualizar, la investigación de las causas múltiples, la apertura a otras formas de vida, valores y experiencias del tiempo, etc.

“es necesario el manejo de (...) conceptos y perspectivas de análisis histórico que permitan percibir y comprender la historicidad.” (N° 4)

“En el caso de los profesores de historia (...) interrogarse sobre por qué los acontecimientos históricos, coyunturas o procesos sucedieron de esa manera y no de otra, es además un ir más allá del contenido y preocuparse por los valores y la formación ciudadana de nuestros alumnos, es tratar de provocar en ellos el interrogarse por la historia, intentar dar respuesta (...) y vincularlos con el presente.” (N° 6)

“concebir a las actividades humanas como partes de un proceso con continuidad histórica. Dicho proceso lejos de ser lineal, estaría caracterizado por continuidades y rupturas, de manera tal que cada sociedad presenta características propias y ritmos de cambio distintos. Como Profesor de Historia (...) [que] los contenidos a ser desarrollados lleven a los alumnos a reflexionar sobre su realidad y sobre la de sociedades distintas a la suya.” (Nº 9)

“se sirve de los elementos del análisis histórico (comparación, multicausalidad, diversos horizontes temporales, multiplicidad de actores sociales, etc.) para comprender, analizar o describir situaciones del presente o del pasado reciente a los efectos de desnaturalizarlos o de poder establecer posibles líneas de desarrollo de situaciones venideras.” (Nº 10)

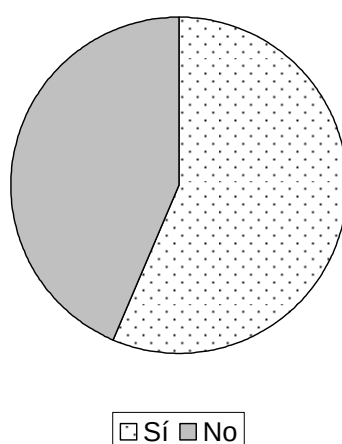
“comprender un fenómeno histórico determinado atendiendo siempre a la contextualización del mismo, entendiendo que todo hecho o suceso del pasado condiciona e influye en el desarrollo histórico de una sociedad y sus individuos.” (Nº 13)

Las definiciones vienen a complementar lo que ya se había evidenciado en la encuesta: la escasa atención que, según los estudiantes, se le presta al futuro en el desarrollo de los temas del curriculum. En la mayoría de las respuestas se advierte una mirada crítica hacia el pasado y la idea de que el presente es el producto de una construcción histórica. No obstante, no hay suficientes elementos para aseverar que el presente se entienda como una instancia en la que se puede proyectar o imaginar alternativas.

4-4- En relación con los valores de ciudadanía.

Como tema de reflexión en las aulas aparece vinculado especialmente a las materias pedagógicas y se citan unas pocas materias disciplinares. Uno de los estudiantes menciona que fueron muy importantes en su formación otras actividades (extracurriculares) como proyectos de investigación, de extensión y adscripciones.

Gráfico 5 Otras experiencias: más significativas



Once sobre dieciséis manifiestan que otras experiencias, fuera de la universidad, fueron más significativas. Algunos especifican: “prácticas sociales”, “militancia política”, “militancia universitaria y barrial”, “militancia política, trabajo en la parroquia”, “aunque la universidad te ayuda a reflexionar sobre la ciudadanía creo que más importante fue el vínculo que pude establecer a partir de experiencias de la vida cotidiana”. Una estudiante (N° 2)¹⁷ dice que si bien pudo reflexionar durante la carrera fue bajo el impulso de las inquietudes que surgieron en el grupo de compañeros; otro (N° 5) precisa que la reflexión que propicia la academia no tiene conexión alguna con la práctica:

¹⁷ Número de ubicación en el Anexo II.

“A lo largo de la carrera he podido reflexionar sobre los valores de ciudadanía y la relevancia de nuestras prácticas en su fomento o en su descuido, siendo más trabajado en algunas asignaturas que en otras. En la mayoría de los casos no fueron trabajados directamente sino que fue fruto de la reflexión personal y extra áulica con compañeros de los contenidos abordados en la carrera lo que considero que me permitió tomar conciencia de la importancia del compromiso como ciudadana. Asimismo considero de gran valor el poder desarrollar en paralelo trabajo en un barrio desde la parroquia durante la carrera, porque permite complementar «dos fuentes» de conocimiento (por llamarlo de algún modo), porque la universidad me brindó la posibilidad de mejorar mi mirada crítica, y poseer conocimientos para poder fundamentarlas; mientras que el trabajo en el barrio-parroquia me permite ver el “uso práctico” que se le puede dar al conocimiento adquirido y la mirada crítica. Y en las preguntas sobre las materias escribí las que más significativas me resultaron y por lo cual recuerdo, pero hay muchas que no fueron tan relevantes”. (Nº 2)

“Creo, que existe una tendencia a tratar el contenido aprendido durante la carrera como un elemento de conocimiento teórico o académico necesario para nuestra vida laboral que raramente se vincula con las prácticas sociales extraacadémicas, dado que en ocasiones es bajo esas condiciones que se presenta los contenidos de las cátedras, dejando un lugar escaso a los alumnos para la reflexión sobre los valores de la ciudadanía o simplemente haciéndolos a un lado. Tampoco hay lugar para ponerlos en práctica porque se considera implícitamente (y muy erróneamente) que la facultad no es el ámbito adecuado para hacerlo, ya que supuestamente existirían otros ámbitos más propicios como las organizaciones barriales, los partidos, etc.” (Nº 5)

Un año después, este mismo estudiante aportó más reflexiones sobre las propuestas de enseñanza universitarias que raramente problematizan el contenido o lo conectan con la realidad social o experiencias de sus pares:

“Durante estas clases [de la materia donde realicé mi práctica de nivel superior], los alumnos encuentran un mayor espacio para plantear dudas e inquietudes, inclusive que se «salen» del marco temático de la cátedra, como por ejemplo: problemáticas sociales, cuestionamientos sobre la carrera o el ambiente universitario, actualidad en general, compartir experiencias personales, por mencionar cuestiones. Esto pone en evidencia que los alumnos se sienten en un espacio de mayor libertad que excede los contenidos de la materia, en el cual pueden problematizar o cuestionar la realidad actual, por lo que se pueden ver una articulación constante entre el pasado y el presente. En este sentido, también se puede observar una mayor participación de los alumnos con respecto a las clases del tipo «teórico» (la totalidad de los alumnos emitió alguna opinión en diferentes momentos) situación que puede estar vinculado con la posibilidad de salirse del «protocolo académico», es decir, escapar del supuesto mediante el cual se asocia a la universidad como un ambiente de producción de conocimiento y que no tiene espacio para las experiencias e inquietudes cotidianas de los sujetos que asisten”. (Recogido en la investigación de Coudannes y Andelique, 2012)

Lo que dice el alumno está relacionado con distintos aspectos, algunos comunes a las distintas carreras, otros específicos de la de Historia.

En primer lugar la continuidad en el ámbito universitario de la clase “magistral”, fundada en la idea de que se puede prescindir de los aportes de los alumnos y que el saber especializado se trasmite a través de la exposición y se adquiere a través de la escucha (Litwin, 2008). Si bien no se puede generalizar, es habitual que en las clases teóricas (escindidas de los horarios de los “prácticos”) no esté prevista la participación de los alumnos, en tanto que las alternativas metodológicas se desvalorizan o no se consideran propias del nivel superior pues significarían “escolarizar” (enseñar como en la escuela secundaria)¹⁸. Una crítica adicional que los estudiantes suelen realizar es que

¹⁸ Es muy común que los y las practicantes se refieran a su actuación en secundaria como un acto de “bajada” de contenidos a los estudiantes, en el sentido de simplificación y adaptación a la “escasez” y “pobreza” de los saberes previos. Operan los supuestos de que el conocimiento aprendido en la universidad es superior respecto del conocimiento escolar y que es difícil construir este último. Ello se traduce en algunas propuestas de acortar carreras de profesorado o diferenciar la formación. “¿Para qué

los autores que se leen o se citan en las aulas universitarias son los que los profesores dicen que “hay que leer”; aun en los años superiores no caben otras opiniones u opciones bibliográficas (Coudannes y Andelique, 2012).

En segundo lugar tendría relación con la organización del plan de estudios, los contenidos de las asignaturas y las instancias de práctica que se les ofrecen. Si bien los encuestados no niegan que la carrera da conceptos para pensar la realidad y argumentar críticamente, la ven muy desconectada del entorno y de sus motivaciones e intereses como actores sociales.

En cuanto a la formación disciplinar específica parecería que el problema es mayor en aquellas materias (las de los primeros años) cuyo objeto de estudio son las sociedades más antiguas. Como ya mencioné en el punto 2-2-1, el plan de estudios sigue un orden cronológico y las cuatro asignaturas que tratan la historia contemporánea / actual (sobre los espacios europeo, asiático, americano y argentino) están hacia el final. Sólo una -la Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos- es correlativa de la realización de la Práctica Docente final¹⁹. Cabría pensar que las relaciones con el presente y los debates sobre lo que vendrá son más fluidos en las últimas materias de la carrera, pero para poder afirmarlo se necesita más información. En las entrevistas en profundidad a tres practicantes se les realizaron preguntas directas sobre este tema. Volveré a esto en el capítulo 7.

En cuanto a la formación pedagógica también suele ser calificada de “muy teórica” por los estudiantes aun cuando en ellas se reflexione sobre el sentido político de la enseñanza y la construcción de valores que implica (visión deudora de la influencia del brasileño Paulo Freyre en los programas de los docentes que están a cargo de esas materias). La mayoría critica que el contacto con las realidades educativas es tardío. Les resulta difícil pensarse como profesores hasta muy avanzado el profesorado. Las instancias de práctica que se les proponen no están articuladas y responden más bien a

saber tanto para ir a enseñar a las escuelas?” es un interrogante que surge del sentido común de algunos colegas.

¹⁹ Es decir, debe estar aprobada antes de comenzar las prácticas finales.

esfuerzos solitarios de las cátedras.²⁰ Hasta el tercer año consisten básicamente en observaciones en instituciones educativas; en el cuarto realizan una microexperiencia coordinada por la Didáctica Específica y en el quinto realizan su Práctica Docente final. En las materias disciplinares (históricas) no se da la posibilidad de pensar contenidos en función del futuro rol docente, es decir, preguntarse por el “para qué” y el “cómo” de lo que están aprendiendo no se considera pertinente. Otras experiencias de aprendizaje que les ofrece la universidad como becas y adscripciones docentes, de investigación y de extensión; voluntariados externos; participación en programas y proyectos, tienen un carácter mayormente individual, voluntario y autogestionado por lo que no logran integrarse al proceso de formación profesional.²¹

A manera de síntesis.

En el capítulo cuatro se recogieron conocimientos y opiniones de estudiantes y graduados recientes sobre distintos aspectos que son fundamentales en la construcción de conciencia temporal e histórica en la formación. Los encuestados pudieron dar cuenta de categorías temporales básicas y de cómo las aprendieron, mencionando principalmente las primeras materias cursadas durante la carrera. Cuando se les pidió definir la conciencia histórica, la mayoría hizo hincapié en los aspectos cognitivos y racionales, en que la acción humana está condicionada pero puede modificar las estructuras, en que las sociedades construyen y reconstruyen constantemente su pasado y sus identidades. También aparece una referencia bien clara a las competencias imprescindibles: manejo de conceptos, teorías y procedimientos que ofrece la disciplina, la problematización que implica preguntar, comparar y contextualizar, la investigación de las causas múltiples, la apertura a otras formas de vida, valores y experiencias del tiempo, etc.

La mitad de los encuestados opinó que el cursado de las asignaturas propicia la relación pasado - presente (sobre todo en las asignaturas cuyo objeto es más

²⁰ Diagnóstico disponible en el documento “Aportes para revisar las trayectorias de formación ofrecidas en los profesados” elaborado por Secretaría Académica de la FHuC-UNL y el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), octubre de 2011, inédito.

²¹ Idem.

contemporáneo), pero mucho menos posibilita pensar el futuro. En cuanto a los valores de ciudadanía se reflexiona sobre ellos en las materias pedagógicas y en algunas disciplinares. Las actividades extracurriculares y experiencias no académicas como la militancia religiosa, política o social, fueron consideradas significativas pero no todos los alumnos se involucraron mientras estaban cursando en la facultad. Si bien no niegan que la carrera les ha dado herramientas para pensar la realidad y argumentar (de manera similar a la conclusión a la que llega Caroline Pacievitch en su tesis de maestría de 2007), tienden a caracterizarla como una formación muy teórica alejada de sus intereses. Propuse entonces algunas posibles causas, relacionadas exclusivamente con el curriculum y la enseñanza en la FHuC-UNL, que explicarían estas manifestaciones de insatisfacción.

Las conclusiones no pueden ser más que provisorias, cada una de las opiniones que aparecen como dominantes se pondrán en diálogo con las narraciones y materiales didácticos que los practicantes elaboraron en el período de la investigación (capítulos cinco y seis), asimismo son indagadas con mayor detalle en las entrevistas (capítulo siete).

CAPÍTULO 5.

LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LAS NARRATIVAS SOBRE TEMAS RELEVANTES.

5-1- Introducción.

El presente capítulo explora las perspectivas prácticas de los futuros docentes en producciones diversas a saber: justificación de elecciones temáticas y relato de experiencias. Se clasifican e interpretan los escritos producidos en relación con las últimas dos consignas del “cuestionario”. El ejercicio demandó dos tipos de narraciones: una implicaba pensar un tema aprendido durante la carrera, poder dar cuenta del recorte en función de lo que ellos consideraban relevante para el presente y futuro de la sociedad argentina, y un desarrollo mínimo en función de los saberes que les proporcionó la formación. La otra apuntaba a la evocación de relatos sobre vivencias de su entorno más inmediato (el pueblo o ciudad de origen) que considerasen directamente vinculadas a sus preocupaciones personales, tanto presentes como futuras. Las consignas fueron:

- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique:
a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.
- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia. (Ver anexo I-2)

A continuación haré referencia a ellos como “temas importantes para la vida social” y “temas importantes para su vida personal”. Tanto en un caso como en el otro, unos pocos establecieron espontáneamente vinculaciones con la enseñanza, aclarando que son cuestiones a considerar en tanto docentes. La lectura de los escritos reveló que

había notables coincidencias en las elecciones y que éstas podían agruparse en cinco grandes temas:

- ❖ Inmigración
- ❖ Terrorismo de estado
- ❖ Consecuencias sociales del neoliberalismo
- ❖ Política, partidos, ciudadanía
- ❖ Colectivos marginados / Conflictividad por temas de género

El grado de influencia de cada uno de ellos en las narraciones se expone de manera general en los siguientes gráficos:

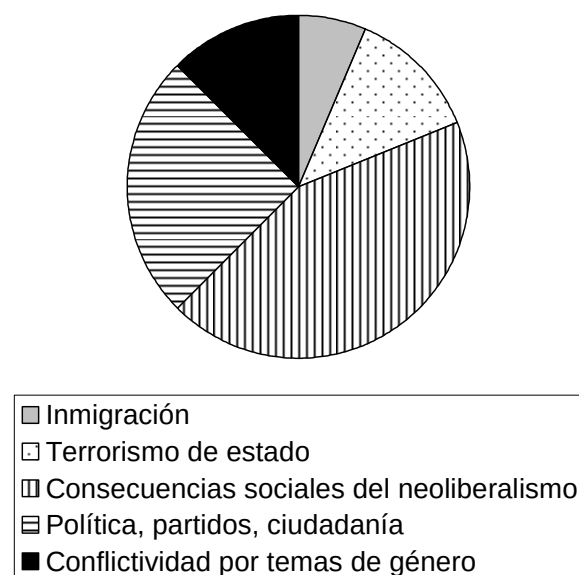
Gráfico 6

Temas importantes para la vida social



Gráfico 7

Temas importantes para su vida personal



En el análisis mostraré cómo cada uno de los temas incide de manera diferencial en los tipos de conciencia histórica que se ponen en práctica a la hora de reflexionar sobre la actualidad y las perspectivas de futuro. Asimismo, cómo algunos procesos de gran impacto en la opinión pública como, por ejemplo, el recuerdo del terrorismo de estado vivido treinta años atrás, se vuelven menos significativos cuando los jóvenes piensan su cotidianeidad. Cada uno de los apartados que siguen va encabezado por una breve descripción y contextualización del tema.

5-2- Temas importantes para la vida social.

5-2-1- Inmigración.

Contextualización:

En Argentina existe la creencia extendida de que sus habitantes “descienden de los barcos” y que no hay racismo porque “no hay negros” y prácticamente tampoco “indios”. El ser un país “de” inmigración y no “con” inmigración implicó, por cierto, cierto tipo de identidad. La inmigración masiva (aproximadamente 1880-1914) habría transferido a la extensa clase media sus principales cualidades: capacidad de trabajo y ahorro, espíritu de “progreso”, entre otras. La inmigración más reciente no recibe un trato similar en el ámbito de la enseñanza, no por falta de investigaciones sobre el tema, sino, en principio, por la persistencia de lo que los antropólogos han llamado un “imaginario nacional europeísta” que ve el pasado como una mezcla exclusiva de las razas provenientes de ese continente (Grimson, 2010).

Durante la década del gobierno de Carlos Menem (1989-1999), los controles sobre los llegados de los países limítrofes se incrementaron de manera paralela a la aplicación de políticas neoliberales y consiguiente crisis social. El discurso del inmigrante ilegal como amenaza para el empleo, la sanidad, la seguridad y la identidad nacional, fue alentado por las autoridades y algunos representantes sindicales, y sirvió para desviar la mirada de causas más profundas. Con el paso del tiempo fue casi ineludible reconocer que hacían las tareas que muchos argentinos no querían realizar, y

que, por el contrario, muchos de ellos se veían a sí mismos como trabajadores, respetuosos y solidarios. Lo que había crecido de manera desproporcionada en la Argentina reciente no era el ingreso de personas sino el desempleo, la pobreza y la exclusión. A principios de 2004, una nueva ley encuadró la suspensión de las expulsiones directas de los extranjeros ilegales y, dos años después, comenzó la regularización a través de un programa que se llamó “Patria Grande”, basado en un discurso de integración latinoamericana que reconoce la circulación de personas en la región, ya no meramente como factores productivos, sino como ciudadanos plenos (Gavazzo, 2012). Sin embargo en muchas situaciones persiste la discriminación y la xenofobia.

Análisis:

Un graduado y un estudiante eligieron este tema. En el N° 9²² se destaca una conciencia genética bien desarrollada que establece continuidades y cambios en la larga duración. Enfoca las experiencias pasadas y recupera saberes historiográficos para entender lo que está pasando y abordar los problemas que seguirán estando presentes por algún tiempo más:

“La inmigración ha sido y es ciertamente un gran tema que recorre toda la historia social de nuestro país. Sobre este tema continúan habiendo debates y controversias en buena parte de la historiografía. Generalmente, cuando desarrollamos en nuestras clases de Historia el tema de la inmigración, nos centramos en el proceso de inmigración transoceánica de fines del siglo XIX y principios del XX (...) Rara vez hacemos alusión a la inmigración como un fenómeno que recorre la totalidad de la historia argentina independiente. De allí que considero que sería interesante incluir en nuestras clases una visión más amplia sobre la inmigración, que no se limite al período histórico antes mencionado. De esta manera, podríamos indagar sobre los inmigrantes de países limítrofes en las últimas décadas, destacando cambios y continuidades con los procesos inmigratorios precedentes. Asimismo, se podrían trabajar temas

²² Número de ubicación en el Anexo II.

vinculados con el prejuicio social hacia los «otros», las políticas de inclusión que desarrolla el Estado Nacional, las principales problemáticas ligadas a esta temática (...) creo que abordar este tema nos permitiría formular preguntas que nos proyecten en un futuro próximo, entre ellas: ¿Qué acciones se pueden llevar adelante para revertir las situaciones de exclusión social y discriminación que sufren migrantes de países limítrofes?; ¿Cómo debería intervenir el Estado Nacional y los Estados vecinos para controlar la inmigración ilegal?; ¿Qué acciones podemos desarrollar en nuestras clases que permitan reflexionar de manera crítica a nuestros alumnos sobre este tema?, etc.” (Nº 9)

En el Nº 12, el objetivo es más acotado, poder reflexionar sobre la actualidad:

“La inmigración argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX puede relacionarse con el tema de la inmigración de personas de países limítrofes a la Argentina en la actualidad (...) La relevancia de establecer dicha relación permitiría abordar una reflexión individual como colectiva frente a, por ejemplo, las formas de discriminación hacia los extranjeros, la estigmatización social hacia ellos por su habla, sus costumbres, sus trabajos.” (Nº 12)

Al contrario de lo que se podía prever, este fue uno de los temas menos elegidos por los estudiantes y graduados. Otros temas contemporáneos fueron más populares en sus elecciones.

5-2-2- Terrorismo de estado.

Contextualización:

Durante el siglo XX la Argentina presenció la alternancia de gobiernos democráticos y golpes cívicos militares que tuvieron consecuencias de larga duración en la política, la sociedad y la economía del país. Sin embargo, la más cruenta fue la última dictadura militar (1976 – 1983) con su legado de aproximadamente 30.000 “desaparecidos” y la aplicación, por primera vez, de recetas neoliberales. Hoy los

especialistas postulan que el terrorismo de estado comenzó a aplicarse dos años antes, durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón. Otro hecho significativo del período fue la Guerra de Malvinas, una “aventura” emprendida por las tres fuerzas armadas para recuperar el consenso social que habían perdido por las cada vez más frecuentes denuncias por las violaciones de los Derechos Humanos. Esta iniciativa fracasó y aceleró la vuelta a la democracia. Luego llegarían la investigación impulsada por el gobierno de Raúl Alfonsín a través de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), el lema “Nunca Más” que tituló su informe, y los juicios a las juntas militares. La corporación abortaría tempranamente este proceso ejerciendo presión para que se sancionaran las leyes de “Obediencia debida” y “Punto Final”. Éstas marcaron un claro retroceso que se consolidó con los indultos aprobados por el gobierno de Carlos Menem y sus aspiraciones a la “reconciliación nacional”.

A partir del año 2003, las políticas del estado argentino marcaron un nuevo impulso hacia adelante, brindando legitimación y apoyo material a la recuperación de la memoria. El gobierno nacional se apropió del discurso reivindicativo de las organizaciones de Derechos Humanos y con ello impulsó la reivindicación de los vencidos, derogó las leyes de la impunidad y retomó los juicios. También instituyó efemérides (el “Día nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”), para socializar a los ciudadanos en una visión y una interpretación del pasado reciente antes consideradas de grupos particulares. De esta manera se introdujo el “deber de memoria”. Las historias de los sobrevivientes y de los familiares de las víctimas del terrorismo de estado, la recuperación de sus identidades individuales y grupales gracias a la tarea de las organizaciones de derechos humanos (memoria comunicativa), han pasado a ser parte de una “memoria colectiva”, previa selección y no sin conflicto. El tiempo dirá si logra ser una “memoria cultural”, es decir, plenamente institucionalizada en los términos de Rüsen (2009), y que más allá de la necesidad de “responder” a una necesidad inmediata ocasionada por la situación traumática pueda además “construir”. En relación con el acontecimiento de la guerra de Malvinas, se ha producido algo similar pero con una orientación diferente. El punto ya no es recordar para que no vuelva a pasar sino remozar cierta conciencia nacionalista aprovechando el alto grado

de adhesión emocional que han generado en la población los renovados reclamos por la soberanía.

Análisis:

En los relatos de los chicos y chicas que eligieron el tema aparece fundamentalmente la mención a aquellos aspectos vinculados a la preservación de la democracia pero también un componente de revalorización de la política y de las militancias:

“Última dictadura argentina (...) se vincula con la ausencia de un conjunto de personas de la sociedad provocada por la desaparición forzada de personas (...) Por otra parte en la actualidad sufrimos, como país, las consecuencias de la implantación de un modelo económico favorable a pequeños sectores de la población, a costa de privaciones y decadencia del bienestar de muchos (...) [generó] miedo en las generaciones futuras a toda manifestación de descontento (...) Hoy, los procesos judiciales contra los represores son relevantes para condenarlos; pero es importante recuperar las militancias, truncadas por ellos, y resignificarlas en las actuales condiciones en las que nos encontramos. Creo que debemos recuperar el compromiso por la construcción de una sociedad más equitativa, a través del compromiso personal por medio de la movilización social.” (N° 2)

“La discusión sobre el terrorismo de Estado y la valoración de los Derechos Humanos son temas actuales, y es de esperar que lo sigan siendo. Los juicios a ex represores, el debate sobre las reivindicaciones sociales de las víctimas del proceso, la acción continuada de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, el reconocimiento de los hijos de desaparecidos siguen (y seguirán) siendo temas de la agenda pública. Pero no se puede dar cuenta de las consecuencias del “Proceso” sin ubicarlo como el último de una serie de intervenciones que se iniciaron en 1930 (...) Ubicar esto en el carácter pretendidamente proclive a la división, casi en términos maniqueos, de la sociedad argentina. (...) dicotomías

que se caracterizaron por una preocupante dificultad para hallar marcos institucionales de diálogo. (...) La valoración y defensa potencialmente unánime de la Democracia, y su definitiva institucionalización, serán los desafíos colectivos para nuestro futuro inmediato. Que la enseñanza de la Historia y la construcción de una conciencia histórica en las aulas permitan encontrar claves para desarrollar ese proceso complejo, dependerá de qué tan históricamente podamos enseñar a pensar. Seguramente esto no bastará, pero lograrlo será un aporte (más o menos importante) en esa dirección.” (Nº 3)

Otros se refieren a hechos puntuales que evidencian la pervivencia de mecanismos relacionados con el terrorismo de estado. En 2006 se produjo la desaparición de Julio López en Buenos Aires, albañil y ex militante de base de una unidad básica peronista barrial, testigo clave en los Juicios por la Memoria, la Verdad y la Justicia (en particular el juicio a Miguel Etchecolatz). Hasta el momento no se ha logrado esclarecer este hecho producido luego de la condena al represor. Por otro está el caso de la santafesina Silvia Suppo. Esta militante social había sido secuestrada y violada durante la última dictadura militar. En 2010 su testimonio fue clave para lograr la condena de un grupo de ex represores. A los pocos meses fue asesinada en un asalto a su local comercial en la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe. Desde entonces sus hijos y organismos de derechos humanos sostienen que se trató de un crimen por encargo y que el móvil estuvo vinculado a su declaración en tribunales, con el antecedente de Julio López.

Frente a un discurso político oficial que busca legitimarse a partir de una actitud “justiciera” y liberadora del pasado traumático, dos relatos cuestionan esas certidumbres y ponen sobre la mesa por un lado las líneas de continuidad y por otro, las nuevas formas que adopta la impunidad. En el primero no se visualizan posibles alternativas al “dolor”, la “impotencia” o el deterioro económico social; es más fuerte el componente nostálgico por “lo que ha sido”. El segundo intenta establecer relaciones explicativas entre ese pasado y lo que denomina una “cultura de la violencia” que impregna las relaciones sociales actuales y posiblemente futuras ya que los niños se socializan en ella.

No se mencionan valores concretos pero están implícitos cuando se habla de la necesidad de mayor diálogo para resolver los conflictos en un contexto muy complejo.

“La última dictadura militar en Argentina: el terrorismo de estado y sus consecuencias en la actualidad. (...). No fue este el primer golpe de estado en nuestro país, pero sí fue el más cruel y sanguinario de la historia, debido a la aplicación del plan sistemático de exterminio. (...) Además se implementó un plan económico que acabó con la pequeña industria nacional favoreciendo el enriquecimiento de los grandes grupos de poder aliados de las empresas transnacionales. De alguna manera puede verse en las medidas económicas regresivas, una semejanza con las políticas neoliberales que luego arrasaron nuestro país en la década del 90. Hoy, las secuelas de estas políticas se sienten muy profundamente, en diversos aspectos: organismos de DDHH siguen luchando contra distintos frentes (...) Además nuevas demandas se agregan al número de asesinados y desaparecidos por estas causas, como el caso de la desaparición de Julio López, testigo clave del juicio contra el militar Eschecolatz, y el de Silvia Suppo, asesinada también en el marco del juicio al juez federal Víctor Brusa. Estos reclamos se agregan a los anteriores en un sinfín de dolor e impotencia. (...) Las consecuencias de la dictadura se dejan sentir también en el plano social y económico (...) nunca se ha logrado una recuperación tal que permita volver a los niveles previos al golpe.”(Nº 8)

“Atendiendo a una problemática histórica de la sociedad argentina el tema de la dictadura militar del '76 me parece que continúa siendo una historia cerrada a nivel de memoria colectiva considerando que forma parte de la historia reciente y que muchos de los conocimientos están siendo reformulados y reconstruidos al calor de nuevas fuentes –básicamente la historia oral y el acceso a los juicios hacia miembros de la junta militar y relacionados con el proceso en sí-. Me parece que la temática se relaciona con el presente de la sociedad o saber que el gobierno nacional ha reivindicado la lucha por los derechos humanos y la condena explícita en las decisiones hacia un proceso histórico signado por la censura, la tortura, la muerte, etc. Hay una apelación constante en los medios

hacia una construcción de la memoria colectiva y a la necesidad de hablar desde la verdad a los fines de sanar subjetividades y redescubrir identidades aún apresadas en el miedo.

Además considero que otras problemáticas actuales que se relacionan con la «cultura de la violencia» tienen que ver, por ejemplo, con la entrega voluntaria de armas, con evitar comprar regalos para el día del niño de juguetes que psicológicamente impacten en la formación del chico. Continúan siendo prácticas sociales condenables que a mi entender derivan de aquella época, más allá también de ser producto de un contexto social complejo, en función de las nuevas necesidades de la población vulnerable con bajas posibilidades para proyectarse a futuro. La intencionalidad de dichas políticas públicas son el tratar de establecer una cultura social más pacífica que supere la relación yo/ otro, nosotros/ ellos que tan caro nos ha representado si miramos el contexto social de la última dictadura. Porque se intenta, más allá de los resultados y de la mera cuestión discursiva que también sirve a otros fines políticos actuales es el hecho de manipular los conflictos con mayor diplomacia, aportando al diálogo entre partes.” (N° 13)

Lo que se obvia en esta última narración es la referencia a un período que aporta explicaciones fundamentales para muchos de los problemas del presente. Me refiero al triunfo del mercado sobre el estado en los años noventa del siglo pasado.

5-2-3- Consecuencias sociales del neoliberalismo.

Contextualización:

La última dictadura militar en Argentina impuso por medio del terror medidas que fueron claves para el triunfo del modelo neoliberal eliminando cualquier resistencia posible. La transición democrática no logró sostener la gobernabilidad frente a los graves problemas económicos y sociales heredados. El menemismo logró consenso acerca de las supuestas bondades de la privatización de lo público para luego emprender una serie de reformas de las estructuras estatales que produjeron hondos consecuencias

a corto y mediano plazo: destrucción de lo que quedaba de la industria nacional, desarticulación del tejido social y despolitización. Pero esto no llegó a percibirse socialmente hasta muy avanzado el proceso. Carlos Menem logró reformar la Constitución Nacional para su reelección y triunfó cómodamente en los comicios del año 1995. Las mayores posibilidades de acceder al consumo y el control artificial de la inflación hicieron que buena parte de la población, y sobre todo la clase media, creyera estar transitando a un merecido puesto en el “Primer Mundo”. El fracaso de la política de estabilidad económica y paridad cambiaria, la recesión productiva y el retroceso del consumo, más los graves errores cometidos por el gobierno inmediatamente posterior, condujeron al estallido social del año 2001. Esta nueva experiencia traumática alentaría una revisión sobre el período, cuyos principales componentes fueron incorporados al discurso político del kirchnerismo que supo construirse una identidad a partir de una imaginaria diferenciación de las políticas de los noventa. El nuevo movimiento político declaró que la etapa neoliberal había terminado y que se abría un tiempo de nuevas alianzas políticas y sociales. En otras palabras se construyó una conciencia crítica que negó –y ocultó– las líneas de continuidad respecto del período anterior. Hoy muchos de esos argumentos parecen haber conseguido un lugar en las creencias de los jóvenes estudiantes y egresados de la FHuC-UNL.

Análisis:

El siguiente escrito intenta equilibrar cambios y continuidades pero no atribuye responsabilidades por esta última a los actuales gobernantes:

“Hacia finales de los años ochenta e inicios de los noventa, la Argentina, junto con la mayoría de los países del continente latinoamericano, iniciaron una transformación hacia un modelo neoliberal de Estado y Sociedad. (...) tendieron a reemplazar el modelo keynesiano de Estado de Bienestar por un modelo de desarrollo económico con una nueva lógica racional cuyo eje central era el mercado. Las nefastas consecuencias (...) son bien conocidas por todos los ciudadanos argentinos. Si bien los nuevos gobiernos actuales de corte más izquierdista han avanzado bastante hacia la reversión de estas situaciones que

fueron norma en la década pasada, todavía se siguen sufriendo las consecuencias del proceso neoliberal: los grupos empresariales siguen siendo monopólicos, los servicios públicos (aunque han recibido más atención en los últimos años) siguen siendo deficientes y están precarizados, los índices de pobreza y desempleo siguen siendo relativamente altos y los derechos ciudadanos aún no han conseguido un lugar central en la sociedad. Gran parte de los problemas económicos y sociales actuales tienen sus raíces (no todos, sino parcialmente) en la larga década neoliberal y globalizadora. Por otro lado, la importancia de conocer y analizar la lógica y el funcionamiento de las políticas neoliberales, radica justamente en su importancia para emprender acciones individuales y colectivas que ayuden a superar el paradigma individualismo- mercado sobre el cual se apoyan estas políticas y de esta forma recuperar los derechos ciudadanos como valores intrínsecos de cada uno.” (Nº 5)

El Nº 14 ve solamente continuidades, sin embargo expresa una actitud optimista y confiada respecto de la posibilidad de que algo cambie:

“La sociedad argentina se encuentra marcada en diferentes ámbitos por la aplicación y sistematización de medidas neoliberales desde fines del siglo XX. Si bien se puede afirmar que actualmente el modelo neoliberal caducó, no han finalizado algunas cuestiones que favorecen a sectores dominantes. Argentina sigue sin un plan nacional de educación, de salud; las grandes corporaciones nacionales y multinacionales siguen explotando recursos en su beneficio. El Estado no ha recuperado el control de sectores estratégicos, sigue fuertemente vigente el individualismo, la apatía por lo público, la despolitización. La relevancia de este proceso puede visualizarse en la actualidad, con las consecuencias relatadas anteriormente, y tienen que servir para tomar conciencia y torcer el rumbo del país y la sociedad que queremos. Obviamente, que no podemos cambiar todo de un día para el otro, pero al menos comenzar por querer cambiar aquello que creemos perjudicial, desde el lugar que a cada uno le toque.” (Nº 14)

5-2-4- Política, partidos, ciudadanía.

Contextualización:

Un tema estrechamente vinculado al anterior es la participación política de la ciudadanía en la última década y lo que cabe esperar de los partidos políticos en los próximos años. Como ya es sabido el estallido de 2001, con sus saqueos y “cacerolazos”, desnudó la polarización social, la fractura entre representantes y representados luego de varios años de prácticas delegativas, la brecha existente entre la realidad y la ficción de ser un país del “primer mundo”. En las calles sonó el grito “que se vayan todos” y se crearon nuevas formas de deliberación como las asambleas barriales. Sin embargo, estas iniciativas se extinguieron pronto y pocos de los viejos dirigentes abandonaron la política.

Análisis:

En el texto que sigue se hace una mención aguda de los principales problemas sociales pero predomina una valoración positiva de las novedades que introdujo el estallido del año 2001, sin duda la más importante que pueden recordar los jóvenes que no superan los treinta años de edad y que nacieron en democracia.

“Creo que la crisis de 2001 fue trascendente para la historia argentina. El análisis y el estudio de los problemas relacionados con ella, vistos en perspectiva y retrospectiva, son significativos en las aulas como fuera de ellas.

Considero que es un tema que puede asociarse al problema de la pobreza, la creciente desigualdad, la crisis política, el rol de los partidos políticos, el estado, cuestiones de economía micro y macro, la situación internacional y la relación de Argentina con América del Sur además de problemas vinculados a la vida cotidiana y a la modificación de pautas sociales. Por último, creo que es un fenómeno que transformó en profundidad muchos aspectos de las prácticas individuales y colectivas.” (Nº 1)

Los textos siguientes se remontan mucho más atrás para historizar el presente e intentar saber cómo seguirá. Con la ayuda de conceptos y teorías que prestan las ciencias sociales a la historia, el N° 7 intenta explicar por qué no se han presentado hasta el momento alternativas viables al peronismo que sí se ha mostrado eficaz para reinventarse permanentemente y acumular poder desde el retorno de la democracia. Se busca desmitificar y ofrecer explicaciones al malestar y a la frustración pero no se reflexiona sobre posibles soluciones.

“El tema que considero pertinente para relacionarlo con problemáticas del presente de Argentina, es el que concierne a las aquellas promesas incumplidas de la democracia y el malestar con la política y las vinculaciones con sistema político, sistema de partidos y representación política. En este sentido, la conceptualización de la «alternancia imperfecta» (Russo, 2003) es de suma relevancia para comprender a la luz de los hechos de la historia reciente como el sistema de partidos políticos de Argentina desde el 83’ es inestable pero que se orienta hacia un sistema nacional predominante. Es así que esto me permite comprender cómo se va desarrollando actualmente la puja por el poder entre las fuerzas políticas actuantes. También creo que es muy útil para entender el por qué de los fracasos de aquellas opciones políticas que debieron enfrentarse en las elecciones ante el peronismo, en sus diversas manifestaciones (menemismo, gobierno de Néstor Kirchner, actual gobierno de Cristina Fernández). Creo que una lectura atenta sobre esta alternancia imperfecta puede ayudar a correr el velo sobre el accionar del peronismo, dejando de lado la “mística” y pensarlo como un partido protagónico y poderoso que posee recursos e influencias que impactan sobre el sistema político argentino; por otras colabora a reevaluar las falencias de las alternativas políticas que han fracasado en mayor o menor grado desde la reapertura democrática. En cuanto a su relevancia, el conocimiento de la existencia de esta alternancia puede ayudar a comprender esas promesas incumplidas que como ciudadanos muchas veces demandamos pero que carecemos de respuestas del por qué de esas demandas.” (N° 7)

En la misma línea el N° 11 se pregunta por lo que no se dice, por los fundamentos de lo que fácilmente se etiqueta con propósitos ideológicos, por las contradicciones de todo proceso histórico. Ello implica tomar conciencia de que los fenómenos sociales no son unidimensionales y que así como ha ocurrido otras veces en el pasado, tienen un futuro abierto.

“Un tema que hoy bien se puede relacionar con el presente de la sociedad argentina es por ejemplo lo que Carlos Altamirano ha denominado “peronismo y cultura de izquierda”, para hacer principalmente referencia al último gobierno de Perón. (...) Ahora bien, teniendo en cuenta las bases del peronismo: ¿es posible pensar en un peronismo de izquierda? ¿Se pudo resignificar en este período dejando de lado las bases sobre las que se había erigido? Creo que hoy en día, sobre todo a partir de la gran oleada de gobiernos latinoamericanos con una tendencia más de izquierda que se ha hecho evidente en estos últimos años, particularmente en Argentina, a partir de mandatos de gobierno de Néstor y Cristina Kirchner es que creo que resurgieron algunos de los interrogantes que estábamos analizando para el período que anteriormente hacíamos referencia. (...) Esta situación creo que tiene gran importancia y relevancia, tanto para las acciones individuales y colectivas, tanto hoy como en el futuro. Esto es, desde los partidos, agrupaciones y personas que van a participar, cómo lo entienden y qué consecuencias va a traer en un futuro no muy lejano, hasta el hecho de preguntarse si no existen contradicciones o cuáles en realidad son sus verdaderas bases, lógicamente condicionando su posterior desarrollo.” (N° 11)

Otros buscan establecer relaciones en una más larga duración (desde comienzos del siglo XX a la actualidad). El que sigue (N° 10) supone lógicas de funcionamiento en el último siglo. Reconoce que esto es un desafío y, sin duda, es cuestionable hablar de una “lógica facciosa”, o postular de manera totalmente abstracta la continuidad de la presión corporativa de la “derecha”, como algo inmanente a los procesos históricos de la Argentina más contemporánea.

“Al momento de elegir un tema de historia argentina para narrar el texto, se me vino rápidamente a la cabeza “los derechos humanos durante la dictadura cívico-militar de 1976” porque es un tema que tiene muchas líneas de vinculación con el presente y además hay mucha producción historiográfica y periodística al respecto. Pero luego pensé en dos cosas: en que todos los temas tienen vinculación con el presente (si se pueden establecer líneas de continuidad pertinentes), y que uno de los desafíos como futuros docentes radica en la creatividad para instalar disparadores de pensamiento. De allí que voy a retomar una experiencia de examen para desarrollar el tema. El mismo está vinculado al surgimiento del sistema de partidos en Argentina. Como bien sabemos, la ley Sáenz Peña de voto universal inaugura (de hecho) una nueva lógica de participación política no sólo al incorporar a las masas en la participación, sino también a las minorías en la lógica del juego electoral. (...) los “partidos modernos” van a funcionar como mediadores entre la sociedad civil y el estado. Pese a la novedad bien sabemos también que hubo muchas continuidades (...) Y aquí reside el interés de rescatar este tema: en primer lugar para resaltar (a grandes rasgos) que el sistema de partidos a lo largo de la historia ha conservado elementos de la lógica facciosa que precedió su formación. En segundo lugar, que también persisten grupos corporativos de derecha dada la imposibilidad de la derecha de organizarse en un partido. En tercer lugar, para establecer diferencias entre clase gobernante y clase dominante, que en Argentina no siempre han coincidido. De este modo, pensar retrospectivamente estos elementos (podrían ser otros también) nos permitirían analizar la dinámica del juego político en la actualidad independientemente de los análisis e interpretaciones que circulan y se pretenden dominantes (diarios, canal oficial) y de la lógica que ellos mismos construyen.” (Nº 10)

El Nº 15 deplora la crisis de la política pero no es capaz de imaginar y proponer un movimiento superador de la actual organización y funcionamiento de los partidos políticos. Expresa de manera vaga que es necesario un mayor compromiso social pero no propone una vía alternativa para canalizarlo. Así como todavía lo creen muchos en

Argentina –y buena parte del mundo occidental- no se concibe la vida política sin partidos que operen como mediadores entre el estado y la sociedad civil.

“Un tema de historia argentina puede ser «los partidos políticos» o la política, teniendo en cuenta cómo se ha desarrollado desde 1880 en nuestro país con los conservadores, los gobiernos radicales, y los golpes de estado y el peronismo. a) Su relación con el presente es intrínseca debido a que desde el modo en que se va desarrollando la política y planteando las diferentes alternativas de partidos políticos, y los roles que desde ellos se desenvuelven una vez en el estado, se fue generando una menor participación ciudadana. Cuando en realidad la política lo que busca es tratar de incentivar el aporte ciudadano y de generar nuevas alternativas a la crisis, así como de incentivar la participación, para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. En la práctica todos estos objetivos se vieron corrompidos o se fueron alterando y lo que hay es un descreimiento de la política como un medio para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y sus problemas y crisis. En realidad no sé si de la política en sí, que puede reflejarse en movimientos, organizaciones de ayuda mutua, etc. pero sí un descreimiento de los partidos y gente que cada vez menos se acerca a las urnas. Lo que se puede ver es una red cada vez más amplia de burocracia e instituciones que se cierran a sí mismas y la sociedad por su parte se achica cada vez más. O la participación ciudadana en los partidos políticos como alternativa para una sociedad más justa, equitativa, es cada vez menor. b) La relevancia en un futuro de esta temática es que salen a flote los regionalismos, los grupos barriales, las asociaciones que no logran construir un partido que represente a la mayoría de los argentinos. La otra cuestión que puede presentarse a futuro, que de hecho ya es visible, reside en que cualquier persona forma parte de un partido político o decide insertarse en lo político para solventar sus propios fines o intereses, y ya no presenta desde esa actividad un compromiso social, una aspiración a organizar un partido amplio en el que se representen o al menos se busquen representar una amplia gama de demandas que planteen los diferentes grupos sociales. La relevancia para acciones individuales y colectivas reside en la capacidad de generar un compromiso social, tratar de recuperar el descreimiento

de la política como actividad para fines de todos los ciudadanos, para la resolución de todas las demandas de la sociedad.” (N° 15)

El N° 6 piensa además en la enseñanza. La conciencia histórica moviliza claramente cuestionamientos, herramientas conceptuales, valores y proyecciones a corto plazo. El enfoque es problematizador, las preguntas toman en cuenta datos de la realidad pero no están respondidas de antemano.

“En este año de elecciones es pertinente elegir el tema de la reforma electoral de 1912. Antes de realizar la vinculación entre pasado y presente en relación con el tema elegido, es adecuado abordar sintéticamente lo que significó la reforma a la que se hace referencia. (...) Un tema a trabajar sería el de preguntarse si los gobiernos radicales pueden aprehenderse como una continuidad o una ruptura con las prácticas oligárquicas del período anterior, discusión que dejaré para otro momento. La relación que puede establecerse entre pasado y presente, en un año de elecciones, es a través de preguntarse: ¿cuáles de las prácticas políticas de la segunda mitad del siglo XIX en Argentina, que se mantienen como parte de nuestra cultura política? (...) Otras preguntas que son útiles para el vínculo con el presente y que son relevantes para las acciones individuales y colectivas del futuro próximo (octubre 2011) son: ¿hemos los argentinos aprendido a elegir a los candidatos políticos que nos representarán mientras dure su mandato, en los que delegamos nuestra soberanía?, ¿somos consciente de ello?, ¿la escuela prepara ciudadanos críticos y activos participantes políticos que se pregunten al menos el por qué las cosas son de esta manera y no de otra?, ¿los docentes somos capaces de “jugarnos” en nuestras clases para fomentar la crítica como herramienta de aprendizaje?, ¿qué acciones colectivas llevar adelante para fortalecer la democracia política en un contexto de disolución de los partidos políticos y de pérdida total de credibilidad de los candidatos e incluso de organismos nacionales como el INDEC²³? ¿cuál es la relevancia y preparación de los candidatos que se proponen?, ¿son beneficiosas o perjudiciales las

²³ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

reformas electorales realizadas a nivel nacional y que se implementaran también en nuestra provincia?... y las preguntas siguen.” (Nº 6)

Paso por último a aquellas respuestas que intentaron romper con los saberes académicos, pero también de sentido común históricamente asociados al pasado y la política argentinos.

5-2-5- Otros temas: colectivos marginados.

Contextualización:

Por mucho tiempo la historiografía argentina marginó a grupos sociales y étnicos que no se encuadraban en la idea del país “blanco” y “moderno” que postulaban sus dirigentes. De esta manera fueron excluidos de los grandes relatos los pueblos originarios, los esclavos negros y los afrodescendientes, los movimientos de trabajadores que rompían con el orden social capitalista y no se ajustaban a la imagen del buen inmigrante que traía el progreso, y por supuesto, las mujeres. En muchos casos simplemente se los invisibilizó, se planteó que habían desaparecido en alguna vuelta de la historia (muchos fueron eliminados, por ejemplo los indios en las famosas “campañas del desierto”). En otros casos no se les asignó papel relevante alguno hasta bien avanzado el siglo XX.

En la actualidad, si bien ya fueron reconocidos por los investigadores, continúan siendo ignorados por las políticas públicas, por el currículo escolar y la enseñanza. Es el caso de las comunidades tradicionales que son despojadas de sus tierras en nombre del renovado ideal de “progreso” que alimenta el modelo sojero, y de los movimientos de mujeres que siguen esperando respuestas favorables a las demandas de cumplimiento de sus derechos sexuales y reproductivos.

Análisis:

En el texto que presento a continuación (N° 4), la autora establece continuidades entre la ideología que inspiró las “campanas del desierto” y la que se expresó en los festejos del “Bicentenario” de la Revolución de Mayo (25 de mayo de 1810 – 2010). Marca claramente las fronteras internas que todavía perduran en el estado nacional construido en el siglo XIX y establece como horizonte deseable la tolerancia de la diversidad cultural, en tanto valor universal. De esta manera, a través de un concepto relativamente nuevo para las ciencias sociales, aboga por el respeto a las prácticas tradicionales de estos pueblos.

“La mal llamada «conquista del desierto.» Lo que erróneamente se conoce como conquista del desierto, es un acontecimiento significativo para la historia nacional, porque su ejecución constituyó parte de un proyecto que tenía como objeto la formación de un Estado Nacional. (...) ese espacio (...) se encontraba habitado por los pueblos originarios, cuya autonomía y libertad se alzaba como un obstáculo para el pleno desarrollo del proyecto de Estado Nación. ¿Qué relación puede tener este tema con el presente de la sociedad argentina? Estamos este año transitando el bicentenario de la patria, lo que marca que han transcurrido ya doscientos años desde lo que se conoce como la fundación de nuestra patria. Desde el gobierno se impusieron, principalmente en el mes de mayo, suntuosas celebraciones al respecto de tal aniversario. Precisamente en mayo, frente al Congreso de la Nación se instalaron distintas organizaciones representantes de pueblos originarios del territorio argentino para realizar un contrafestejo: EL OTRO BICENTENARIO, con lo que pretendían hacer hincapié de aquello que generalmente no se cuenta del período donde se dio el proceso de formación del Estado Argentino. Esto demuestra que la reivindicación de los pueblos originarios por su historia, derechos, cultura/s, y demás, es una lucha de la cual ellos no han desistido. En cuanto a la relevancia que puede tener abordar la formación del Estado desde esta óptica, entiendo que la misma reside en la relación que puede establecerse con la contemporaneidad, reconociendo y revalorizando la diversidad cultural lo que contribuiría al afianzamiento de la tolerancia y del respeto tan necesario para la convivencia humana.” (N° 4)

El N° 16, en cambio, desnaturaliza el pasado de opresión de las mujeres para vislumbrar un futuro del cual se esperan soluciones originales y en el que hay mucho por hacer. Rescata la simbiosis entre movimientos sociales y trabajos académicos para el avance en la resolución de la problemática.

“Si bien los estudios sobre partidos armados es abundante, tiene un referente quizá en el CEDINCI²⁴, ocupa mucho «lugar» en las jornadas de Historia reciente, lo cierto es que son marginales los que los miran desde una perspectiva o análisis de género. La pregunta por cuál fue el espacio reconocido a las mujeres y ganado por ellas ocupa un espacio reducido en dichos estudios. (...) Karin Grammatico en *Las ‘mujeres políticas’ y las feministas en los tempranos setenta: ¿un diálogo (im)posible?* explica la existencia de las «Mujeres políticas» y de las feministas en la política de la época. Explica también qué las enfrenta y cuáles son los recorridos personales, grupales, que estas mujeres hacen. (...) Con el feminismo de la segunda ola aparece la enunciación del problema de las mujeres, el Patriarcado como sistema de opresión -¿que ha existido siempre?- que lleva a definir el lugar para la lucha. Es justamente este fundamento de la opresión (desenraizar el cuerpo de la situación) el que permitirá incorporar nuevas temáticas: lo público y lo privado. Ese hecho les permitió a muchas mujeres que activaban en los partidos armados descubrir y reflexionar –a través de la experiencia vivida y de la teoría descubierta en el exilio- cómo se ejerció la política y cómo ésta las marginó. La vivencia de ver desde la vereda de enfrente a las feministas, esto es, a las que a no ejercían la tensión de la doble militancia las llevó a volver a encontrarse con éstas y construir agendas propias en organizaciones específicas. Les permitió poder teorizar y escribir sobre las múltiples formas de hacer política y «de hacer la revolución». Por eso, actualmente, muchas mujeres intentan incidir en los Foros Sociales Mundiales para que, las problemáticas de las mujeres y del género no queden relegadas ni sumadas, ni a la espera de futuras transformaciones sino que estén al principio, como prioritarias que son. La experiencia de las políticas

²⁴ Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina (Universidad Nacional de San Martín).

ayuda a mirar el problema desde la actualidad, ya que, muchas veces los partidos políticos, «incluyen» áreas, secretarías de la mujer en su seno, incorporan mujeres por la ley de cupo pero no hacen una entrada seria y comprometida al tema.” (Nº 16)

5-3- Temas importantes para su vida personal.

Se expone lo que los encuestados consideraron las experiencias más relevantes para su cotidianeidad. Los temas aparecen repetidos pero tienen más peso aquellos vinculados a la duración de sus propias vidas como, por ejemplo, las consecuencias de las políticas neoliberales inauguradas por la última dictadura militar. Como ya se dijo en el punto 5-2-3, estas “recetas” fueron profundizadas hace veinte años, con la consiguiente desestructuración, por un lado, del estado de bienestar que había beneficiado a amplios sectores de la población durante medio siglo y, por otro, de los imaginarios arraigados en la clase media relativos a la importancia de preservar lo público y participar políticamente. En este segundo grupo de narraciones predominan en general los aspectos más emotivos, empáticos y/o vinculados al juicio moral, por sobre aquellos más racionales o que recurren a explicaciones historiográficas o de las ciencias sociales. Elegí poner el acento en las memorias que cada una de ellas expresa.

5-3-1- Memoria de la inmigración.

Análisis:

La conciencia histórica que se pone en práctica es de tipo tradicional, la idea es recuperar el pasado para recrearlo tal como fue establecido siglo y medio atrás. El acto de conmemorar destaca las líneas de continuidad y no hace referencia a cambio alguno en ese largo período. Los contenidos de la identidad están fijados de antemano y excluyen, por propia definición, a quienes no comparten los mismos antepasados europeos.

“Hace cuatro años atrás mi pueblo cumplió los 150 años de fundación y fue toda una fiesta. San Jerónimo Norte es mi localidad y para la fecha se había organizado un desfile alusivo a la inmigración, la visita a los museos, etc., y además se estableció conexión con Suiza (país hermanado a mi localidad, en el sentido de contar con mayoría de población descendiente de este país), con lo cual nos sentimos emocionados al poder reflexionar más de cerca sobre nuestro

pasado, adoptar «conciencia histórica» sobre nuestro presente, siendo una oportunidad de encontrarnos con nuestros antepasados que desde la oralidad tuvieron mucho que contar. Una experiencia maravillosa que su legado a futuro es continuar estrechando el vínculo en función de nuestra identidad.” (Nº 13)

5-3-2- Memorias del terrorismo de estado.

Análisis:

El primer escrito cuestiona la significación que se le dio al asesinato de Silvia Suppo. Adhiere a la versión de familiares y otros sobrevivientes del terrorismo de estado de que no se trata de un hecho más de inseguridad –habitual en la sociedad argentina actual- sino de un acontecimiento que debe vincularse a la pervivencia en las sombras de las prácticas represivas. No se cuestionan los mecanismos por los cuales el estado democrático promueve las prácticas de memoria pero no garantiza la integridad física de los testigos. No se analiza críticamente un discurso que atribuye responsabilidades a sectores supuestamente “golpistas” en su esencia (“fueron y seguirán siéndolo”) pero no asume sus propias contradicciones. Los valores de ciudadanía social, no sólo política, están presentes pero se los moviliza bajo el impulso del deseo (o mandato) de que no vuelvan a suceder. Una convicción político ideológica que obtura la comprensión tanto de los componentes originales del presente como los del futuro.

“El pasado 29 de marzo de 2010 (literalmente, ayer nomás) fue asesinada en su local de la ciudad de Rafaela, la señora Silvia Suppo. Esta mujer había sido secuestrada, violada y torturada por grupos militares de la provincia de Santa Fe en el año 1977 (...) Tras su muerte se culpó a dos lava autos que supuestamente fueron con intenciones de robarle, y por desesperación la mataron. Ahora bien, la muerte de Silvia Suppo es algo más que un simple hecho de violencia aislado que forma parte de un conjunto cada vez mayor de titulares de diarios con noticias trágicas. Es un ataque directo contra la democracia, la justicia, los valores constitucionales, la igualdad de derecho. Es la prueba de que el bendito

«algo habrán hecho» sigue más vigente que nunca (aunque cotidianamente se encubra en otras frases similares); es un ejemplo más de corrupción e hipocresía, es el tiempo de aquellos que creen que en Argentina la única agrupación de izquierda que existió fue Montoneros, es un punto a favor de aquellos que sostienen que democracia es igual a sufragio. La importancia de este hecho, la muerte de Silvia Suppo, consiste en mantener constantemente vigentes y activos los sucesos antes mencionados, que a raíz de su asesinato salieron a la luz, en otras palabras mantener esa conciencia histórica siempre viva para que este tipo de cosas no vuelva a suceder, o al menos, que no suceda en vano.” (Nº 5)

El Nº 7 revela una concepción bastante extendida de la memoria como necesidad de reparación de lo ocurrido pero con una actitud de distancia hacia ese pasado; subyace la idea de que es necesario darle un “cierre”.

“Un hecho del pasado: el accionar de las fuerzas policiales, de la justicia y los militares en Santa Fe dentro del plan sistemático de terrorismo de Estado. Considero que la posibilidad de asistir tanto a los juicios como tener el conocimiento (con nombres y apellidos) es de suma importancia, en mi caso particular porque al participar de uno de ellos, comprendí la centralidad política de las cuentas con el pasado que había en Santa Fe y que sólo van a ser saldadas llevando a juicio a quienes perpetraron el terrorismo estatal.” (Nº 7)

5-3-3- Memorias del neoliberalismo.

a) La decadencia del sistema ferroviario y la desarticulación de la vida cotidiana.

Contextualización:

El desmantelamiento de los ferrocarriles comenzó en la dictadura pero se profundizó espectacularmente durante el gobierno de Carlos Menem. “Ramal que para (se levanta en huelga): ramal que cierra” fue una conocida frase de la época. Distintos actores sociales colaboraron en la formulación de un sentido común respecto de la

necesidad de la privatización y de deshacerse de todo lo que fuera “ineficiente”; muchos dirigentes gremiales colaboraron activa o pasivamente. A excepción de algunos servicios de pasajeros que siguieron operando en provincia de Buenos Aires, y otros, muy pocos, de carga en el interior del país, ello significó el fin del ferrocarril en Argentina.²⁵ Muchas ciudades y pueblos que habían surgido en puntos clave de la red de transporte sufrieron desempleo y migración de su población.

Análisis:

Único en su elección el siguiente relato incluye varios aspectos que hacen al ejercicio de una conciencia crítica. Muestra empatía hacia la realidad de las personas más cercanas pero puede diferenciar su propia experiencia de la de los demás, marca etapas, señala las transformaciones ocurridas en el tiempo y en el espacio local, las contextualiza en el marco de las políticas neoliberales que se aplicaron en todo el país, identifica sus consecuencias en el presente y puede explicarlas. De cara al futuro, sin embargo, parece compartir la sensación colectiva de falta de alternativas, y considera que su responsabilidad individual consiste básicamente en propiciar en sus alumnos de secundaria la misma mirada crítica que él pudo desarrollar (a través de la investigación histórica por ejemplo).

“Considero que el cierre de los Talleres Ferroviarios en la ciudad de Laguna Paiva es un hecho trascendental en la historia de mi ciudad, en la medida en que el mismo implicó el cierre de la principal actividad laboral. Históricamente la actividad ferroviaria constituyó el puntal de la economía paivense y la principal fuente de trabajo de su población activa, por lo que el cese del funcionamiento de la mayoría de los ramales de las principales líneas ferroviarias del país, durante la presidencia de Carlos Menem, produjo severas consecuencias en la sociedad de Laguna Paiva. En este sentido, el aumento del desempleo, la emigración (principalmente de la población en edad activa), la disminución de

²⁵ En el año 2008 el gobierno nacional anunció la firma de un contrato con la empresa francesa Alstom para la construcción de un Tren de Alta Velocidad que uniría a las principales ciudades argentinas (Buenos Aires, Rosario, Córdoba). Los partidos políticos, en su mayoría, se opusieron al proyecto, criticando su costo elevado y cuestionando la necesidad de su construcción. Ni el “Tren Bala” ni proyectos alternativos como el “Tren para Todos”, llegaron a concretarse.

la actividad comercial y el aumento de la pobreza, en otros factores, constituyeron un claro testimonio de ello. Si bien los únicos trabajadores ferroviarios de mi familia eran mis abuelos, y para la década del '90 ya se habían jubilado, nunca estuve ajeno a las consecuencias de dicha situación. Durante esos años muchos de mis amigos y compañeros de la escuela tuvieron que emigrar a otras ciudades del país, el crecimiento económico de la ciudad se detuvo, algunos centros de formación deportiva, artística y educacional (entre ellos el Liceo Municipal al cual asistía) cerraron sus puertas, las bocinas del ferrocarril que determinaban los ritmos de vida de la ciudad dejaron de sonar, sindicatos como la Fraternidad y la Unión Ferroviaria cerraron sus delegaciones en la ciudad, y el ferrocarril como principal medio de comunicación con la ciudad de Santa Fe dejó de existir, entre otras consecuencias. En la actual situación socio-económica de Laguna Paiva continúan manifestándose los efectos del desmantelamiento de los talleres y ramales ferroviarios, debido a que durante estos años los gobiernos locales no han podido encontrar una alternativa económica para la población local. Si bien económicamente no me afecta dicha situación, sí lo hace en mi formación profesional, en la medida en que mis últimos trabajos de investigación tuvieron por objeto de estudio los efectos del cierre de la actividad ferroviaria en la sociedad paivense. Asimismo, la implementación de las políticas neoliberales y sus consecuencias en el ámbito local, también han sido y son objeto de debate y discusión en mis clases de Historia.” (Nº 9)

b) La inundación que no fue una más.

Contextualización:

La ciudad de Santa Fe está emplazada entre dos ríos caudalosos, el Paraná y el Salado, en una especie de pozo fortificado por muros de ocho metros de altura que ha sufrido inundaciones a lo largo de toda su historia. Ubicación estratégica para los españoles de la época colonial, se convirtió en un verdadero problema cuando avanzó la urbanización. Hace diez años, el conocimiento sobre las tecnologías de monitoreo

estaba disponible y hubiera permitido anticiparse al desborde que provocó las enormes pérdidas materiales y humanas. Sin embargo, fue uno de los temas desatendidos por el estado que dejó de invertir en el mantenimiento de las defensas, en los sistemas de alerta temprana y en la preparación de centros de evacuados para momentos de crisis. En abril del año 2003, el río Salado –que ya venía afectando al norte de la provincia– inundó un tercio de la ciudad de Santa Fe, es decir, a más de 100.000 personas. El agua ingresó por la brecha de un terraplén no terminado que lindaba con barrios marginales. Al carecer de instalaciones para la emergencia los inundados se dirigieron espontáneamente a las escuelas y estaciones ferroviarias abandonadas (hoy restauradas por los últimos dos gobiernos municipales) para permanecer allí por varios meses en condición de hacinamiento. Docentes, asistentes sociales, psicólogos, estudiantes universitarios, y otros voluntarios se ocuparon de las necesidades más inmediatas.

Las interpretaciones y actitudes que en su momento generó la inundación fueron variadas: la conducción política alegó no tener conocimiento de lo que iba a ocurrir y lo calificó como un fenómeno natural imposible de evitar. Buena parte de la población quiso creer que se trataba de un hecho divino ya anunciado en la Biblia (?), y un pequeño grupo de inundados con el acompañamiento de militantes sociales se movilizaron (y todavía lo hacen) para reclamar justicia y reparación. Por largo tiempo los gobiernos habían evitado ocuparse de aquellos sectores que se asentaban de manera precaria en zonas inundables y que paradójicamente los seguían votando (Cappato, 2003). Santa Fe volvió a quedar bajo el agua tres años después pero esta vez en un clima político y social más predispuesto al cambio. Así como de manera más general habían comenzado a erosionarse las creencias inculcadas por la ideología neoliberal relativas a que la pobreza era algo natural e inevitable²⁶, de que los pobres eran los únicos responsables de sus males y de que no era posible aspirar a modificar el sistema vigente, se comenzó a cuestionar el papel del estado en la producción de las catástrofes. Si bien no se logró juzgar a los principales responsables de la inundación de 2003, la apropiación crítica posibilitó que se transparentara algo que para muchos hasta ese momento había sido poco evidente: la relación que guardaba la deficiencia en materia hídrica con las políticas privatizadoras y de recorte del gasto social, impulsadas por el

²⁶ “Pobres hubo siempre y hay en todos lados” había dicho el ex presidente Carlos Menem (1989-1999).

partido que gobernaba tanto a nivel provincial como nacional. La consecuencia más importante de la suma de todas estas experiencias negativas fue el cambio que se produjo en las urnas electorales en 2007 y la puesta en marcha de medidas que apuntaron a la prevención. Aun así la inundación es un hecho traumático en la memoria colectiva santafesina que se actualiza cada vez que se producen precipitaciones abundantes.

Análisis:

Todos los alumnos procedentes de Santa Fe y las localidades cercanas afectadas por el agua indicaron este tema como el más significativo para su vida en los últimos años. Algunos rescatan principalmente la posibilidad de desarrollar empatía y sentimientos de solidaridad hacia distintos grupos sociales pero no tienen una mirada crítica sobre el fenómeno en sí:

“el hecho que hasta hoy en día me sigue generando cosas fue la inundación que sufrió nuestra ciudad en el año 2003. (...) Me encargaba por lo general de los chicos más chicos (...) lo que creo que me marcó, es escuchar sus relatos sobre cómo el agua entraba en cada uno de sus hogares. (...) al día de hoy hay algunos con los que sigo teniendo contacto. Espero seguir viéndolos, porque aunque lo que pasó fue terrible e inolvidable para nuestra sociedad, a mí me dejó, dentro de todo lo malo, algo tan bueno que fue el haber conocido a estos chicos y a sus familias, y al día de hoy poder seguir estando cerca de ellos y ayudándolos.” (N° 11)

“Un hecho del pasado reciente en mi ciudad fue la asistencia en diversas escuelas públicas de Santo Tomé de los inundados del 2007 principalmente de los barrios del oeste de la ciudad de Santa Fe como así también de algunos vecinos del barrio norte de mi ciudad. En aquella segunda inundación que sufrió mayoritariamente Santa Fe producto de la gran cantidad de lluvia caída en poco tiempo llevó a que varios lugares de mi ciudad, principalmente escuelas, brindaron asilo temporal a las personas evacuadas. Particularmente, luego de

haber vivido la primera inundación del 2003 y observar las actividades que se realizaban en las instituciones educativas, decidí ayudar y colaborar en la más cercana junto con un amigo.” (Nº 12)

En la mayoría de los casos, sin embargo, los encuestados pudieron dar cuenta de cómo la reflexión sobre estas vivencias redundó en un mayor compromiso ciudadano (individual y social) en sus distintas formas: ejercicio del sufragio, participación directa en partidos políticos y otros colectivos. Algunos rescatan también los aportes a su formación y actuación futura como docentes; a la percepción de situaciones sociales tan diferentes a las propias y a tomar conciencia de la desigualdad existente.

“Creo que existen dos hechos que marcaron el pasado reciente de la ciudad de Santa Fe: la inundación y el triunfo del Frente Progresista Cívico y Social. Creo que el primero provocó una crisis social y política que aceleró, en cierto sentido, la construcción de un espacio político alternativo y la visualización de otros espacios con prácticas asociativas singulares. Creo que son hechos importantes para nuestro presente y futuro porque por su cercanía volvieron más claramente visible la posibilidad y potencialidad del cambio social.” (Nº 1)

“Respecto de nuestra historia local, encontrar un hecho puntual resultó más complicado de lo que preveía. Un suceso que fue importante o al menos impactante fue el ingreso del río Salado sobre parte de la ciudad en 2003. (...) Los resultados políticos en los que tuvo incidencia abarcan desde diversas acciones que debieron ser realizadas por las autoridades para asegurar que no se repita un hecho similar, como erosionar la imagen política del gobierno de ese momento incidiendo en los resultados de las elecciones de cuatro años más tarde. En lo personal, significó para mí el inicio en la participación política, ya que contacté con la Federación Universitaria del Litoral²⁷ como voluntario y después me incorporé a la militancia. Esto me permitió adquirir una perspectiva que amplió en lo social mi formación personal, educativa y profesional. No necesariamente inicié una carrera política, pero me brindó una perspectiva que

²⁷ Organismo gremial que agrupa a los centros de estudiantes de las distintas facultades de la Universidad Nacional del Litoral.

me permite tener una mirada más amplia al momento de leer e interpretar la realidad. Lograr en lo personal un compromiso social, espero pueda contribuir a fortalecer un compromiso desde la Educación, en mi trabajo como docente.” (Nº 3)

“Un hecho del pasado reciente que es relevante para mi es la inundación del río Salado de 2003. Si bien no fui afectada de manera directa por ese hecho traumático que sufrió la ciudad, si lo viví con angustia y desesperación, parecía como el escenario de una guerra, o al menos lo que uno puede imaginarse que sucedería con un hecho de esa magnitud. Recuerdo que las personas afectadas por la catástrofe «natural», a las que veíamos caminando por las calles, en los centros de evacuados o en las parroquias en dónde estaban alojados, tenían la mirada perdida, la tristeza e incertidumbre invadían sus rostros, se preguntaban ¿y ahora qué? ya que habían perdido todo, literalmente. Cabe preguntarse si la inundación fue totalmente imprevisible, ya que para explicarla se tiene que hacer obvia referencia a la inoperancia e imprudencia de los funcionarios políticos y públicos a cargo del gobierno en ese momento, de las víctimas de las que no se reconocieron las cifras ciertas, de la posterior reconstrucción.... Es importante reflexionar sobre el pasado reciente, ante las elecciones de 2011 también a nivel provincial y el no olvidar que los culpables de la inundación aún a 8 años del hecho, no han sido juzgados, y conocer a los candidatos que se presentan a fin de elegir «bien» y no reproducir los errores que podrían haber sido evitados o menguados en sus efectos hacia la población santafesina.” (Nº 6)

“Un hecho de la historia reciente de la ciudad de Santa Fe que marcó a miles de santafecinos fue sin duda la inundación de 2003. (...) La mayoría de la gente más afectada por esta catástrofe fue la gente más pobre y humilde, que sin tiempo para trasladarse, perdió todo. Este hecho no es considerado una catástrofe natural, ya que si bien la crecida del río fue natural, no lo fue la inauguración de obras sin terminar, ni la desidia de no avisar a una población que desconocía lo que iba a pasar. De ahí la popular frase «el río provoca crecidas, los gobernantes inundaciones». Yo creo que este hecho fue importante para mí porque me

permitió tomar conciencia de otras realidades que muchas veces no se ven en los noticieros y porque modificó mi visión sobre muchos conceptos como la pobreza, la marginación, la política, los medios de comunicación de la ciudad, etc. El contacto directo con otra realidad (tras trabajar en un centro de evacuados) me hizo cambiar la lectura de la realidad y descubrir muchos aspectos relacionados con los sectores más desprotegidos de la sociedad que muchas veces no son abarcados cuando se hace una lectura sobre esta fracción de la población. Además me hizo tomar conciencia de cómo la acción humana provoca los acontecimientos y tiene el poder de cambiar el curso de las cosas, y de cómo los colectivos luchan frente a una adversidad como se vio en la solidaridad de la gente y en el surgimiento de grupos de protesta frente a lo ocurrido. Creo que esto de alguna manera u otra marcó a los santafecinos incentivando a la reflexión sobre los alcances de la política y los medios, de la opción social que hacen los políticos, de los grupos privilegiados y los excluidos, y sobre el desenmascaramiento de los gobiernos que echan la culpa a la naturaleza.” (Nº 8)

5-3-4- Política, partidos, ciudadanía: tradición y novedad en las identidades políticas.

Análisis:

En las fuentes que siguen se manifiesta de manera notable el intento de revisar, por parte de los estudiantes que escriben, los elementos tradicionales que formaron parte de su socialización temprana en pueblos y ciudades pequeñas del interior de la provincia (los cuales como se explicó en el capítulo 2, punto 2, constituyen un porcentaje alto de la matrícula de la carrera). No es casual que todos los que eligieron este tema tengan esa procedencia. En ellos encontramos una mixtura de aspectos que hacen a distintas formas de conciencia histórica, algunos de ellos se racionalizan, otros parecen permanecer a un nivel inconsciente y no se cuestionan.

El primer relato refiere a la imposible tarea –según su autora- de convertir el pueblo en ciudad. Cuestiona la rapidez de los cambios que intentan imponerse.

Implicítamente, diferencia tiempos y ritmos de desarrollo: el de las mentalidades, resistentes a cualquier novedad y por otro lado, el de las necesidades políticas y administrativas. Cuestiona la falta de participación en las decisiones sobre lo público pero pone a un mismo nivel la necesidad de servicios de los sectores menos pudientes con las demandas de respeto a las “buenas costumbres” de los vecinos más arraigados.

“El hecho del pasado reciente relevante de mi ciudad, es precisamente la transformación en ciudad de lo que hasta ese momento era el pueblo de Recreo en el año 2007. (...) fue un hecho meramente institucional, producto del accionar del entonces presidente comunal y su séquito (...) Sin embargo el pueblo de Recreo no contaba entonces, y tampoco hoy, con una infraestructura propia de una ciudad (...) no hay un centro cultural propiamente dicho, si bien hay una casa de la cultura donde se dictan algunos talleres (cuyo acceso es restringido) (...) Además los servicios básicos se encontraban, y se encuentran, insatisfechos en gran parte de la sociedad (...) Además en lo que se refiere a los habitantes mismos de Recreo no estaban preparados para que el pueblo se transforme en ciudad, tal como se evidenció el año pasado cuando se dispuso que las comparsas ensayaran frente al cementerio municipal para evitar enfrentamientos con los vecinos a causa del ruido que las mismas generan. Ante esta disposición se levantaron firmas para impedirla argumentando que la medida atentaba contra las buenas costumbres de la gente respetable y que era sacrilegio perturbar la tranquilidad de los difuntos. La importancia de este hecho podría o debería residir en la necesidad de participar o de encontrar los mecanismos de participación a partir de los cuales la clase dirigente pueda atender a las necesidades de los residentes.” (N° 4)

En otros es clara la influencia de los modos de razonamiento que pudieron adquirir en contacto con experiencias externas a su vida en el pueblo. La segunda narración pone de manifiesto el uso de conceptos aportados por la carrera como “tradiciones inventadas” de Eric Hobsbawm (2002) y reflexiona sobre el uso del pasado que realizan los candidatos electorales, en particular los más jóvenes, pues no pueden exhibir una trayectoria política que pueda juzgarse en términos objetivos. Considerando

el contexto es posible que la referencia a los antepasados pudiera ser del agrado de los votantes. Pero el estudiante también critica los usos del futuro por parte de la política local, y en este punto sólo ve continuidades, no se estarían planteando alternativas reales. Sin embargo, no relativiza ni cuestiona las orientaciones dictadas por su pertenencia a una clase media de origen inmigrante (europeo) que todavía cree en el “sacrificio” y el “esfuerzo” como un modo seguro y eficaz de solucionar los problemas que se presentan.

“Soy de un pueblo del interior de la provincia. En las últimas elecciones ganó un candidato cuyo lema de campaña era «un compromiso con el pasado, un compromiso con el futuro». El compromiso con el pasado –yo lo entendí- que era por ser portador de un apellido «ilustre» del pueblo, queriendo rememorar el accionar de sus antepasados. El compromiso con el futuro –yo lo entendí- porque el candidato es joven –no más de cuarenta años- y tendría todo el empuje juvenil, las ganas de cambiar el mundo, traería la innovación, intentaría cambiar las mentalidades. Desde que conocí su candidatura, no estuve de acuerdo con ella porque jamás lo había visto comprometido con instituciones del pueblo, nunca había escuchado sus ideas o propuestas para las diferentes problemáticas. A mi criterio, deja un mensaje para la juventud muy vago, mostrando que no se necesita sacrificio, esfuerzo para hacer las cosas. Transcurrido medio mandato, veo que cumple solamente el papel que se le asigna orgánicamente, que las decisiones son tomadas por otros que «inventan tradiciones» y las instalan, veo que lo novedoso e innovador no aparece, que no hay intención de liberar mentes.” (N° 14)

El N° 15 reflexiona sobre la costumbre de deshacerse de la producción lechera cuando los productores se encuentran insatisfechos con el precio que se les paga por su trabajo o los impuestos que se les cobran (en este caso a propósito de un hecho puntual, el conflicto “campo-gobierno” del año 2008). Entre líneas puede leerse la condena a una práctica que si bien es habitual en este contexto es difícil de justificar. También llevaría a preguntar: ¿es justo tirar alimentos cuando gran parte de la población no puede acceder a ellos y padece hambre? Pero el escrito tiene sus límites y no llega a plantear la

cuestión de los valores, del juicio moral, y cuán deseable sería que incidieran en la toma de decisiones colectivas.

“Un hecho importante en mi pueblo fue el conflicto del campo que se resolvió con «tirar la leche» como medida para reclamar las demandas que hacían los propietarios a las empresas lácteas y el gobierno. Este hecho me resulta importante como formador de mi conciencia histórica, debido a que fue una experiencia que marcó mi modo de ver cómo se resuelven las demandas de la sociedad, incidiendo y generando una serie de preguntas como: ¿cuán factibles y efectivos pueden ser los métodos que la sociedad adopta para reclamar? En la vida presente este hecho me permite ver la falta de acuerdo entre las distintas partes de la sociedad civil y una fragmentación de la misma, lo cual me lleva a reflexionar sobre el futuro de las diferentes demandas que se plantea la sociedad y la capacidad de resolución de los mismos.” (Nº 15)

En el último ejemplo, se aprecia de manera bien clara el choque entre la socialización de su infancia / adolescencia y las experiencias posteriores. De hecho ha sido tan fuerte que la persona siente un distanciamiento de su identificación originaria lo cual le permite mirar con otros ojos lo que sucede en su ciudad. La formación en la universidad (¿cursado de la carrera?, ¿participación en el centro de estudiantes?, no lo especifica) parece ser decisiva pues le ha permitido advertir las mutaciones de la política local, valorar si estas prácticas son democráticas o no, y desafiar, en última instancia, los mandatos familiares sobre la interpretación de la realidad.

“hace siete años que no resido (...) y no voy muy a menudo debido no sólo al estudio sino también a mi trabajo. De modo que perdí un poco el sentido de pertenencia con la misma, al tiempo que no desarrollé uno en la ciudad de Santa Fe. Pero un hecho que recuerdo mucho cada vez que paso por una esquina de la ciudad sucedió en una de las últimas elecciones a intendente. En una esquina había colgado un pasacalle con el slogan de campaña de uno de los candidatos. El mismo me llamó la atención porque implícitamente atacaba al candidato de la «oposición». Cuando llego a casa comento esta situación en términos de

novedad (...) Pero mi papá me dice que no le parecía tal cosa porque no estaba enunciado con esa intención el slogan, que no invente cosas si no están escritas, que esas son cosas raras que traía de la facultad. Me fue difícil hacerle entender que ningún discurso es neutral, que detrás de él hay ideas y que a veces no están explícitas las mismas, y que muy a menudo se utilizan para hacer política en contra del otro.” (Nº 10)

5-3-5- Conflictividad por temas de género.

Contextualización:

En la última década se produjeron avances en la atención a las demandas planteadas por los movimientos de mujeres y LGTB²⁸, y se sancionaron algunas leyes claves como las de “matrimonio igualitario” (y adopción), “identidad de género” y “educación sexual integral”. Los católicos intentaron evitar hasta último momento estas innovaciones cuando se estaban tratando en el ámbito legislativo. También se produjeron debates y enfrentamientos entre distintos grupos a favor y en contra de estas iniciativas. La legalización del aborto, una reivindicación fundamental para las organizaciones feministas y el tema más sensible para la jerarquía eclesiástica, no tuvo el mismo apoyo por parte del estado y los distintos partidos políticos.

Análisis:

La estudiante Nº 2 comienza su relato criticando a las fuerzas conservadoras que obstaculizaron la aprobación de la ley de matrimonio igualitario y rescata el valor de la tolerancia y respeto a lo diferente. Sin embargo, pone a un mismo nivel a los sectores enfrentados cuando afirma que ambos se basan en argumentos no racionales, descalificando así las motivaciones y acciones de las minorías que luchan por una sociedad más justa en la que ya no existan los prejuicios de género.

²⁸ Movimiento de Lesbianas, Gays, Trans y Bisexuales.

“Marcha pro- familia (matrimonio mamá- papá). En el contexto de la actual discusión sobre la ley de matrimonio igualitario, entre personas del mismo sexo, se evidencia la intolerancia social. Por un lado una marcha convocada por instituciones conservadoras- retrógradas, con apoyo tristemente multitudinario, y una contramarcha convocada contra la Iglesia (principal institución opositora a la ley) por intervenir en cuestiones que no le incumbían. Como cristiana católica que apoyó la aprobación de la ley no puedo dejar de hacer notar la intolerancia de ambos sectores a lo diferente- distinto a lo propio. Para lo cual cada uno se basa en argumentos sentimentalistas- anecdóticos que no colaboran con la construcción de una sociedad tolerante de lo distinto, por más que se intente cambiar por ser opositor a la posición sostenida por los miembros de ambas movilizaciones.” (Nº 2)

La Nº 16 aporta críticas y explicaciones a los conflictos que suscitan los planteos de género, por ejemplo, cómo ha jugado el poder de las corporaciones en un caso concreto (el tratamiento de una joven embarazada enferma de cáncer). También se problematiza la presencia de valores que supuestamente guían las decisiones sobre la vida y la muerte en contextos reales, la definición de lo que es un aborto legal y posible. La alumna que escribe es militante feminista y tiene una postura radical en relación con las contradicciones del discurso oficial que ella percibe pues en su opinión las instituciones públicas deberían garantizar lo que está establecido en la ley más allá de cualquier dilema ético de tipo individual (¿salvar la vida de la madre con hijos o del bebé?). Muy crítica de las continuidades que observa en el presente de esta sociedad “tradicional” entiende que el futuro próximo pasa por seguir luchando a favor del verdadero cumplimiento de los derechos de las mujeres.

“En una ciudad tradicional como la santafesina la influencia de la Iglesia católica es muy fuerte y las relaciones mediadas por el conocimiento personal también. Las corporaciones como la médica son «intocables» e infalibles. En el año 2007, esta corporación en el Hospital público Iturraspe se arrogó la capacidad legislativa y judicial al no realizar un aborto no punible contemplado por la legislación argentina. Provocando en este gesto, el sufrimiento y la prolongación

del dolor de una mujer de [la ciudad de] Vera llamada Ana María Acevedo. Los médicos se creyeron también tan dueños de ese cuerpo femenino que hicieron caso omiso a los pedidos de la paciente de que le hicieran el aborto y le suministraran calmantes para los dolores provocados por su cáncer. Los médicos querían proteger al feto de las consecuencias de la aplicación de calmantes y/o remedios. Asimismo, armaron una junta para decidir sobre la situación con un cura y un juez, judicializando y moralizando un acto que no tenía por qué ser tal, dada la existencia de la ley, dado el carácter público del hospital. ¿Cuál y por qué hay lugar para la Iglesia Católica como jueza en espacios públicos? Otra de las relaciones entre clase media, Iglesia Católica, sociedad tradicional. (...) Como bandera y caso testigo la Multisectorial de Mujeres realiza murales en homenaje a Ana María Acevedo y para difundir derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Estos murales son sucesivamente ultrajados con pintadas insultantes y vueltos a pintar por los artistas que colaboran con la Multisectorial de Mujeres de la ciudad. La pelea por el uso del espacio para los murales también es tema de disputa y de lucha, a muchas instituciones, Estado, etc. les ofende el tema del aborto y la discusión sobre la desigualdad social de nosotras las mujeres.” (Nº 16)

Además de la gran intolerancia social que se expresa frente a las problemáticas de género, éstas aparecen poco en el curriculum universitario. En el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral han estado presentes algunas iniciativas como el Centro de Investigaciones Histórico Sociales sobre las Mujeres (dependiente de la FHuC-UNL) y el Programa “Género, Universidad y Sociedad” (dependiente del Rectorado). Sin embargo, sus acciones han impactado poco en los planes de estudio de los profesorado y en los proyectos de investigación. La asignatura “Pensar la práctica docente en clave de género” es un espacio optativo.

Por distintas razones, sobre todo ideológicas, las corrientes dominantes en la academia argentina han rechazado y desvalorizado estos temas que hoy gozan de indiscutible legitimidad científica. Se los considera de menor interés en relación con los ya institucionalizados, tales como la lucha de clases o los procesos políticos. Algunos

llaman la atención sobre el hecho de que, en general, las instituciones de educación superior todavía no han tomado nota de los nuevos escenarios de formación que plantea la legislación más reciente, como por ejemplo la Ley nacional de Educación Sexual Integral (2006), y las necesidades de capacitación de los profesores de los niveles educativos previos. La aplicación de la ley en las escuelas dependientes del gobierno de la provincia de Santa Fe también es muy reciente. Como apuntan Mónica Gogna, Mario Pecheny y Daniel Jones (2010) sería deseable una mayor interacción entre academia, gobiernos y movimientos sociales.

A manera de síntesis.

El capítulo cinco sistematiza las perspectivas prácticas de los futuros docentes en producciones diversas: justificación de elecciones temáticas y relato de experiencias. El ejercicio demandó pensar un tema aprendido durante la carrera, poder dar cuenta de su selección temática en función de lo que ellos consideraban relevante para el presente y futuro de la sociedad argentina con la ayuda de conceptos historiográficos, y en una segunda instancia evocar vivencias de su entorno más inmediato que considerasen directamente vinculadas a sus preocupaciones personales, tanto presentes y futuras. La lectura de los escritos reveló que había notables coincidencias en las elecciones y que éstas podían agruparse en cinco grandes temas: Inmigración; Terrorismo de estado; Consecuencias sociales del neoliberalismo; Política, partidos, ciudadanía; Colectivos marginados / Conflictividad por temas de género. Cada uno de ellos incidió de manera diferencial en los tipos de conciencia histórica que se ponían en práctica. Asimismo se pudo observar cómo algunos procesos de gran impacto en la opinión pública como, por ejemplo, el recuerdo del terrorismo de estado, se volvieron menos significativos cuando los jóvenes pensaron su cotidianeidad. En cuanto a los temas importantes para su vida personal, los de mayor peso fueron aquellos vinculados a las consecuencias de las políticas neoliberales. Los tipos de conciencia histórica identificados fueron:

- una ***conciencia tradicional*** donde la idea es recuperar el pasado para recrearlo tal como fue establecido (por ejemplo para el tema de la inmigración). La actitud frente al futuro del que escribe es continuadora (como lo define Santisteban, 2010);

- una *conciencia crítica* sobre:

- El terrorismo de estado: en los relatos de los chicos y chicas predomina un enfoque desde el dolor, la nostalgia y la necesidad de reparación. Otros, por el contrario, hablan sobre la preservación de la democracia pero también revalorizan la política y las militancias en la actualidad. En la mayoría falta la mirada crítica a las prácticas de memoria por parte del estado y sus contradicciones. En general, predominan los aspectos emotivos, empáticos y/o vinculados al juicio moral, por sobre aquellos más racionales o que hacen uso de explicaciones historiográficas o de las ciencias sociales.
- El tema política y ciudadanía: los estudiantes revisan las tradiciones que formaron parte de su socialización temprana en pueblos y ciudades pequeñas del interior de la provincia. En ellos encontramos una mixtura de aspectos que hacen a distintas formas de conciencia histórica, algunos de ellos se racionalizan, otros parecen permanecer a un nivel inconsciente y no se cuestionan. En algunos es clara la influencia de los modos de razonamiento que pudieron adquirir en contacto con experiencias externas a su vida en el pueblo, son capaces de mirar críticamente la continuidad de las tradiciones, muchas de ellas “inventadas”. En otros se aprecia de manera bien clara el choque entre la socialización de su infancia / adolescencia y las experiencias posteriores.
- La presencia de los pueblos originarios en la historia nacional: se establece como horizonte deseable la tolerancia de la diversidad cultural, en tanto valor universal, para poder lograr el respeto a las prácticas tradicionales de estos pueblos.
- La desnaturalización de la opresión a las mujeres: vislumbra un futuro del cual se esperan soluciones originales y en el que hay mucho por hacer. Se critica la continuidad de las tradiciones reinterpretadas por los intereses políticos y corporativos, y se problematizan los valores.

- una *conciencia genética* que establece continuidades y cambios en la larga duración. Enfoca las experiencias pasadas y recupera saberes historiográficos para entender lo que está pasando y abordar los problemas a futuro. Ejemplos:

- Las inundaciones en Santa Fe: la mayoría de los encuestados pudo dar cuenta de cómo la reflexión sobre estas vivencias redundó en un mayor compromiso ciudadano (individual y social) en sus distintas formas: ejercicio del sufragio, participación directa en partidos políticos y otros colectivos. Algunos rescatan también los aportes a su formación y actuación futura como docentes; a la percepción de situaciones sociales tan diferentes a las propias y a tomar conciencia de la desigualdad existente.
- Reflexiones sobre lo político (partidos, ciudadanía): interrogan sobre lo que no se dice, los fundamentos ideológicos y las contradicciones de todo proceso histórico. Ello implica tomar conciencia de que los fenómenos sociales no son unidimensionales y que así como ha ocurrido otras veces en el pasado, tienen un futuro abierto. Se mencionan frecuentemente las ideas de participación y responsabilidad. La conciencia histórica moviliza claramente cuestionamientos, herramientas conceptuales, valores y proyecciones a corto plazo. El enfoque es problematizador, las preguntas toman en cuenta datos de la realidad pero no están respondidas de antemano. En resumen, los temas locales los movilizaron mucho y se muestran más optimistas respecto de la posibilidad de transformaciones. Para los santafesinos es obvio que ello se ha producido en los últimos años (cambio de partido político en el gobierno, de política hídrica, de conservación de espacios públicos como por ejemplo las estaciones ferroviarias) y que es posible imaginar escenarios en que la participación ciudadana sea todavía más decisiva. En cuanto al tipo de valores la mayoría de las respuestas aludieron a los de la democracia. La presentación de distintas perspectivas en conflicto aparece claramente en varios de los relatos con una toma de postura en la mayoría de los casos. No apareció ningún planteo que tomara al “progreso” y a la “decadencia” como conceptos válidos para pensar la realidad.

CAPÍTULO 6.

LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN “LAS PRÁCTICAS” ESCOLARES.

6-1- Introducción.

El presente capítulo sigue mirando las perspectivas prácticas pero en relación con la elaboración de fundamentaciones, guiones conjeturales, y otros materiales de clase, destinados al aula de secundaria. Se analizan los materiales de enseñanza de cuatro estudiantes: tres en la asignatura “Práctica Docente (Final)” (Gimena, María, Antonia) y una correspondiente a la microexperiencia de práctica realizada durante el cursado de la “Didáctica de la Historia” (Carmen), todas realizadas durante el año 2012. En Anexos está disponible la totalidad de la producción de Gimena y Carmen. En los casos de María y Antonia se incluyen los escritos más relevantes en función de los objetivos de la investigación. Se busca contrastar y describir los tipos de conciencia histórica que se ponen en juego en situaciones ficticias (las consignas del “cuestionario” que estudiantes y graduados respondieron sabiendo que se incluiría en mi trabajo) y reales (las “prácticas” propiamente dichas en las escuelas, con mayor o menor incidencia de las orientaciones que proporciona la cátedra).

Cabe recordar que esta recopilación de materiales se realizó en el año 2012 en el marco del cursado de las asignaturas mencionadas en el párrafo anterior. Para la práctica final (quinto año de la carrera según plan de estudios) los alumnos elaboran una propuesta que consiste en una “apertura de contenidos”, acotada al breve período de estancia en el curso de secundaria (diez clases), que comprende fundamentaciones, objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, etc.; guiones conjeturales para cada una de sus clases con sus correspondientes materiales; y al finalizar, un “plan de cátedra alternativo” que cubre la programación anual. El proceso se cierra con la escritura de una reflexión final sobre la experiencia. Para la microexperiencia (una

ayudantía y una clase) que tiene lugar durante el cursado de la didáctica específica (cuarto año) las demandas son similares pero no se solicita la “apertura de contenidos”.

Para elaborar sus propuestas los y las practicantes toman como referencia la bibliografía trabajada en la didáctica específica y en otras asignaturas de la carrera. A partir del año 2011 se incorporaron al programa de “Didáctica de la Historia” temas que ampliaron las reflexiones que ya se hacían sobre las modalidades del pensamiento histórico, con la siguiente formulación: “Debates y propuestas acerca de la enseñanza de la «historia reciente» y de la «educación para la ciudadanía». Enseñar a «pensar históricamente» y formar la conciencia histórica”. Se incorporaron a la bibliografía los textos de González (2005, 2008), Henríquez Vásquez (2004), Pagès (1989, 1999, 2003, 2007), Pagès y Santisteban (2008), Rüsen (1992), Santisteban y Pagès (2007) y Santisteban (2009)²⁹, entre otros.

²⁹ Detalle de los textos incorporados al programa de la asignatura Didáctica de la Historia:

González, M. P. (2005). “El pasado reciente en la escuela en la Argentina: entre el deber de memoria y los problemas de enseñanza”. *Seminario Historia y memoria. Recorridos, problemas y propuestas para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*, Barcelona, UAB.

González, M. P. (2008). “Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto”. *Práxis Educativa*, 1. Ponta Grossa (Brasil), UEPG.

Henríquez Vásquez, R. (2004). “Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya”. Vera Muñoz, M. I. y Pérez i Pérez, D. *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès, J. (1989). “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”. Rodríguez, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Laia.

Pagès, J. (1999). “El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones”. *I Seminario de Didáctica de la Historia*. Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Pagès, J. (2003). “Ciudadanía y enseñanza de la historia”. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, Córdoba, APEHUN- Universitat.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. Jara, M. A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Cipoletti (Argentina), Universidad Nacional del Comahue.

Pagès, J. (2007). “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”. *Revista de la Escuela de Historia*, 6. Salta, UNSA.

Rüsen, J. (1992). “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, 7. Buenos Aires, FLACSO.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). “La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual”. Avila Ruiz, R. M. y otros (editores). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, AUPDCS/ Universidad del País Vasco.

Santisteban, A. (2009). “El conocimiento de lo social”. *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, UAB.

6-2- Los contextos de las prácticas.

Gimena, María y Antonia realizaron sus prácticas en la misma institución, una de las principales de Santa Fe. Es una escuela centenaria, de importantes dimensiones materiales y humanas, que se ubica en el centro de la ciudad y cuenta con todos los niveles de la enseñanza obligatoria en tres turnos horarios. Los alumnos y alumnas del nivel secundario ya no egresan con el reconocido título de “maestro” (profesor de enseñanza primaria) que otorgaban las “escuelas normales” en el siglo pasado, pues esa función ha pasado al instituto que funciona por la noche (terciario no universitario). Si hasta los años noventa se caracterizó por obtener su matrícula de la zona de clase media en la que está emplazada, hoy reúne a adolescentes de barrios más alejados, distintas situaciones socioeconómicas y condiciones de aprendizaje. La elaborada estructura organizativa y jerárquica sigue siendo la misma de décadas atrás pero la complejidad de los problemas que debe enfrentar es mayor. La diversidad de las culturas presentes a menudo es fuente de incomprensión entre jóvenes y adultos; se hace patente en el uso del lenguaje y de las nuevas tecnologías. Otros aspectos vistos como preocupantes son las dificultades en la comprensión lectora y en la expresión oral y escrita, el déficit atencional o los problemas de “conducta” (todas cuestiones compartidas con otras instituciones). Luego de varios años de acompañar prácticas es inevitable advertir la enorme distancia entre lo que se hace en las aulas y la vida que se desenvuelve fuera de sus paredes; la crisis de un modelo educativo que todavía tiende a uniformar y a suprimir las particularidades. En esta escuela en particular, los grupos numerosos, la disposición espacial en filas que miran al pizarrón, las plataformas de madera que le dan una posición más elevada al profesor, dan cuenta de concepciones educativas anquilosadas difíciles de modificar. En uno de los pasillos de la recepción figura en letras grandes la frase conminatoria “Maestro, para el niño el ejemplo, siempre el ejemplo”, lo que no deja margen para el debate sobre la adquisición de la autonomía moral o la factibilidad de una ética de mínimos (Delval, 2000). La observación de las metodologías didácticas y recursos realizada por las practicantes en su ingreso a los

cursos reveló que aquellos también son los tradicionales. La posibilidad de enseñar con material multimedial fue muy limitada hasta finales de 2012.³⁰

Los grupos de estudiantes de esta primera institución les plantearon a Gimena, María y Antonia un desafío grande que no siempre pudieron resolver. En general aquellos mostraron poco interés por los materiales que se les entregaban y las actividades que les solicitaban resolver, la participación oral fue escasa y la atención dispersa. En algunas clases el uso de imágenes fijas y en movimiento logró motivar al alumnado y posibilitó una mayor interacción. Sin embargo, a medida que transcurrían los encuentros se hicieron cada vez más evidentes las dificultades para encaminar los grupos hacia la resolución de las tareas planteadas.

La otra institución en la que se realizaron prácticas (Carmen) es un centro de educación técnica dependiente de la UNL. No está ajena a los problemas sociales pero tiene algunas características distintivas como el examen de ingreso que garantiza la selección de la matrícula. Es un mecanismo excepcional que ha permanecido incuestionado a lo largo de sus cien años de vida bajo la justificación de que quienes logren acceder tendrán la mejor preparación que puede ofrecer el sistema de educación público en la ciudad. La mayoría de sus alumnos proviene de sectores medios pudientes cuya principal expectativa es la continuidad de estudios en la universidad y menos la inserción profesional que posibilita el título técnico. Si bien los métodos de enseñanza no muestran importantes innovaciones respecto de otras escuelas, los estudiantes en general se muestran receptivos a las propuestas de sus docentes, la mayoría de los cuales también trabajan en facultades. La elaboración del diseño curricular la realizan los mismos actores escolares en el marco de la autonomía universitaria. Las ciencias sociales ocupan un lugar marginal y poco apreciado por los principales referentes de las asignaturas técnicas.

³⁰ Situación que comienza a cambiar con la reciente introducción de los ordenadores personales en el marco del programa nacional “Uno a uno: conectar igualdad”. El gobierno distribuye gratuitamente *netbooks* a las escuelas públicas. Este nuevo recurso replantea la organización espacial del aula, los contenidos de la propuesta didáctica, las actividades, etc. La escuela que describo las ha recibido hace apenas un mes.

A diferencia de los grupos de la primera escuela, el curso con el que trabajó Carmen planteaba algunas características favorables como predisposición a la realización de la tarea, interés por las temáticas de actualidad y bagaje cultural amplio. Estas condiciones le permitieron instalar el debate sobre las problemáticas previstas en su planificación. La principal dificultad provino de las actitudes de intolerancia y agresividad verbal que algunos estudiantes expresaban frente a las opiniones de sus pares.

En el siguiente apartado se describen las convicciones que las practicantes participantes de la investigación expresaron en fundamentaciones y objetivos generales respecto de las cualidades del conocimiento histórico, las capacidades que apuntaban a desarrollar y el sentido de su enseñanza, antes de entrar al curso asignado. Si bien estas primeras formulaciones muestran una muy buena sincronización con lo aprendido en la facultad, la brecha comienza a hacerse evidente en los contenidos concretos que ellas planifican. Esto es un problema habitual que observo como coordinadora de prácticas en las planificaciones de los alumnos, les resulta difícil problematizar el contenido e imaginar actividades diferentes a las conocidas (las que le han propuesto sus docentes a lo largo de su escolaridad y formación universitaria). Es posible también que el cursado de la didáctica específica no haya posibilitado que realizaran eficazmente esa relación teoría – práctica. ¿Qué sucede con la enseñanza de cuestiones mucho más abstractas como las relaciones pasado – presente – futuro?

6-3- La práctica de Gimena. Una propuesta centrada en las posibilidades de la acción social.³¹

Gimena y María realizaron su experiencia de práctica en dos cursos paralelos de segundo año (adolescentes de 14 años) de la primera escuela descripta. Si bien la secundaria cuenta –según los acuerdos realizados en los consejos federales- con diversas terminalidades que van de las ciencias sociales a las naturales o a la educación física, los contenidos del ciclo básico común adolecen de problemas recurrentes: asignaturas a modo de compartimentos estancos, amplitud de los contenidos que impide un tratamiento en profundidad, poca correspondencia entre los principios que expresan los fundamentos didácticos y la formulación de los temas. En el caso de la materia Historia es particularmente grave pues el currículo prescribe la enseñanza de extensos períodos en escaso tiempo lectivo. Cuando Gimena y María se enfrentaron a la tarea de realizar un recorte del programa oficial para elaborar su propia propuesta de práctica (diez clases) se encontraron con que debían contribuir a un desarrollo que para el segundo año comprendía los tres últimos siglos de historia europea, americana y argentina.

La docente a cargo del curso le pidió a Gimena planificar sus clases sobre los temas “Revolución Francesa”, crisis del orden colonial y “Revolución de Mayo” en el Río de la Plata. Le dio libertad para plasmar el enfoque historiográfico y didáctico que le parecieran más adecuados. Cabe aclarar que dicha profesora es egresada reciente y se muestra siempre abierta a la colaboración con la universidad. De hecho, la mayoría de los que “ceden” sus cursos para las prácticas son graduados de la FHuC-UNL. Se los elige porque ellos ya conocen la modalidad de trabajo de la cátedra que dirige las prácticas y acuerdan en que la autonomía es un punto muy importante de los aprendizajes del futuro profesor.

Las primeras formulaciones de Gimena para ese segundo año de la escuela secundaria evidenciaron en gran medida la influencia de la bibliografía y las discusiones

³¹ La propuesta completa de Gimena puede consultarse en el Anexo III-1. La práctica fue realizada en la primera mitad del 2012, se graduó en julio del mismo año.

que se habían llevado a cabo en la didáctica específica o en los primeros años de carrera (por ejemplo, la concepción de la temporalidad).

En la fundamentación general de su propuesta³², la practicante expresó la idea de que la historia es una construcción y está influenciada por las valoraciones de los historiadores; ningún acontecimiento o proceso histórico puede ser explicado por una sola causa, pues es multidimensional y multicausal. Aparece también un importante énfasis en el peso de la acción humana (cuestión fundamental para la conciencia histórica según Seixas, 2005). Sin dejar de reconocer los condicionamientos de las estructuras, resaltó que los cambios o permanencias en el transcurso del tiempo se deben fundamentalmente a la acción de los grupos sociales. Las ideas sobre el tiempo histórico confirman la tendencia evidenciada por la encuesta, es decir, la fuerte presencia en la carrera de los conceptos aportados por la teoría de Fernand Braudel. Gimena dijo rechazar la idea de un devenir lineal y destacó la existencia de fenómenos históricos con diferentes duraciones y ritmos, aseverando que la enseñanza debía mostrar esa diversidad.

En relación con otros aspectos de la enseñanza de la disciplina la practicante manifestó que es importante respetar las diferentes ideas y posiciones que manifiesten los alumnos, incluso aquellas posturas antagónicas con las del docente; generar un espacio áulico donde los alumnos puedan expresar sus posturas y opiniones sobre las diferentes temáticas; propiciar que los alumnos las fundamenten, lo cual puede ser extrapolado a los distintos ámbitos en los que se hace necesario justificar lo que cada uno sostiene. Por último destacó que así como la historia se entiende como problema, es necesario problematizar los contenidos.

Los objetivos se corresponden parcialmente con la fundamentación. Algunos de ellos refieren al contenido a enseñar, otros están relacionados con conceptos y procedimientos centrales para la disciplina; también se consideran algunas actitudes a desarrollar. Las operaciones del pensamiento son básicas (identificar, conceptualizar):

³² Ver Anexo III-1.

Que los alumnos logren:

- *Identificar acontecimientos y procesos que son constitutivos de la revolución francesa y la revolución en el virreinato Río de la Plata.*
- *Conceptualizar, utilizar categorías de análisis y la información histórica sobre las temáticas abordadas.*
- *Identificar los actores involucrados en los diferentes procesos históricos analizados.*
- *Participar activamente tanto en forma oral como escrita en las actividades propuestas por el docente, y responder crítica y creativamente las mismas.*

Cabe preguntarse si esa aspiración a una respuesta crítica y creativa logró plasmarse en la propuesta de contenidos y actividades para cada clase.

Tanto para la Revolución francesa como para la “Revolución de Mayo” (Buenos Aires, 1810), la practicante mostró predisposición a problematizar la explicación de sus causas y enfocar la conflictividad social. De esta manera señaló las distintas posturas y las luchas por el poder en el seno de los grupos revolucionarios. Para el ámbito rioplatense aparecen cuestionados los postulados de la historiografía oficial (canonizados por la enseñanza primaria) que atribuyen al levantamiento del grupo de ilustrados jóvenes burgueses los orígenes de una causa “popular” como el “nacimiento de la patria”:

Revolución Francesa: transformaciones políticas y sociales. Múltiples causas: deslegitimación de la monarquía absoluta por difusión de ideas ilustradas; crisis fiscal del Estado; descontento de los miembros del Tercer Estado por participación política y presión fiscal.

Confrontación entre los diferentes proyectos revolucionarios defendidos por distintos actores. La participación de miembros de distintos sectores sociales en el proceso revolucionario: campesinos, artesanos, comerciantes, hombres ilustrados. (...)

“(…) Proceso revolucionario ¿producto de la crisis de las monarquías europeas o de maduración interna? Cambios en España: expansión del dominio de Napoleón sobre territorio español, rey prisionero, formación de juntas de gobierno fieles a monarca español, disolución de la Junta Central. Repercusión en Buenos Aires: realización de cabildo abierto, desarrollo de debate entre posiciones conservadoras y revolucionarias. ¿Quiénes fueron los protagonistas del proceso revolucionario? ¿Cuáles eran sus intereses? ¿Existió apoyo popular? (…)”

Estos contenidos fueron el punto de partida para el planteo de cada una de las clases (diez en total) bajo la forma de guiones conjeturales. Algunos de los objetivos específicos son interesantes y relevantes para la conciencia histórica, aluden a la convicción de que la acción humana puede producir el cambio social y que es posible establecer algún tipo de relación entre pasado y presente, aun en acontecimientos y procesos muy alejados en el tiempo o en el espacio (véanse los resaltados en **negrita**):

Clase 2, 9 de mayo de 2012 – Tema: los sectores sociales revolucionarios.

Objetivos. Que los alumnos logren:

- identificar sectores sociales claves en el proceso de transformación que denominamos revolución francesa.*
- comprender los motivos que desencadenaron la participación de los distintos sectores sociales en la revolución francesa.*
- **reconocer que los seres humanos motivados por sus intereses pueden cambiar sus realidades.***
- **reconocer que los seres humanos son quienes hacen la historia.***

Clase 5, 23 de mayo de 2012 – Tema: las transformaciones del proceso revolucionario.

Que los alumnos logren:

- *identificar las consecuencias más significativas del proceso revolucionario francés.*
- *comprender los cambios que se desencadenaron por la revolución francesa en la sociedad y en el sistema político de la época.*
- ***reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de vida e ideas actuales.***

Clase 7, 6 de Junio de 2012 - Tema: desencadenantes del proceso revolucionario a principios del siglo XIX en el Río de la Plata.

Que los alumnos logren:

- *identificar las causas del proceso revolucionario de mayo en el Río de la Plata.*
- *comprender los motivos de los cambios que se desarrollaron durante la revolución de mayo.*
- ***reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de nuestro país.***
- *reconocer la multicausalidad de la revolución de mayo.*

Clase 8, 12 de Junio de 2012 – Tema: Estructura de la sociedad a principios del siglo XIX en el Río de la Plata y los sectores revolucionarios.

Que los alumnos logren:

- *identificar los actores de la revolución de mayo, y las características de la sociedad en la cual se desarrolla.*
- *comprender los motivos de los cambios que se desarrollaron durante la revolución de mayo, atendiendo a los actores sociales del proceso.*
- ***reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de nuestro país.***
- *conceptualizar a la revolución de mayo como una revolución pasiva.*

Sin embargo, las actividades propuestas fueron mayormente tradicionales y no contemplaron la relación con el presente o con el futuro. Más allá de las declaraciones iniciales de Gimena, acerca de la importancia de problematizar la enseñanza, las preguntas fueron más bien convergentes, es decir, apuntaron a recuperar información concreta sobre la información que ofrecían los materiales:

<i>Guión Conjetural de la Clase 2 – Actividades</i>

(...) B- Trabajo en grupo (30 minutos)

A continuación se propondrá el trabajo en grupos pequeños de dos o tres compañeros, sobre el material “¿Quiénes protagonizaron la revolución francesa?” en función de resolver las consignas abajo asignadas. Esta actividad tiene por objetivo que los alumnos identifiquen claramente los sectores sociales que intervinieron en la revolución francesa, y los motivos que los impulsaban a la acción.

Preguntas:

¿Cuáles fueron los sectores sociales que participaron de la revolución francesa?

¿Por qué motivos participaron cada uno de ellos?

¿Por qué estos tres movimientos estaban unidos en una misma revolución?

(...) D- Actividad - Realizar un cuadro (20 minutos)

A partir del trabajo en el aula realizado, se propondrá a los alumnos la elaboración de un cuadro sinóptico en el que se plasmen los distintos actores intervinientes, y los motivos que guiaron su participación en la revolución.

Esta actividad busca la producción de los alumnos en la cual se vinculen los distintos elementos trabajados en clase, para evaluar si logran relacionarlos y de modo adecuado; lo cual permitirá conocer qué aspectos hay que afianzar y cuales ya son manejados por parte del alumnado.

Esta última actividad puede ser suplida por la elaboración de un cuadro en el pizarrón donde se expongan los aspectos centrales, en caso de comprobar que no se dispone de tiempo para su realización.

Ya avanzadas sus prácticas, se observó la reiteración del mismo tipo de estrategia: copia en la carpeta de los textos escritos, realización de cuadros sinópticos, ausencia de consignas que exigieran una reflexión más profunda sobre los temas.

<i>Guión conjetural de la Clase 5 - Actividades</i>

(...) B- Actividad (60 minutos)

A continuación propondré la resolución de la siguiente consigna para elaborar en clase y en caso de faltar tiempo se solicitará su realización en los hogares, aclarando que es una instancia de evaluación importante.

“La revolución francesa fue un proceso que modificó las características políticas y sociales de la sociedad occidental. Este proceso introdujo nuevas formas de gobierno y modificó la forma en que estaba organizada la sociedad.”

A partir de esta afirmación, desarrollá una explicación de las siguientes cuestiones, podés ayudarte con las fotocopias y la carpeta:

- La revolución francesa fue un proceso que modificó las características políticas y sociales*
- Este proceso introdujo nuevas formas de gobierno*
- modificó la forma en que era organizada la sociedad. (...)*

Las clases 7 y 8 introdujeron algunas novedades como el uso de la empatía, el trabajo con imágenes y un rol más activo de los estudiantes en el aula. Durante el cursado de la didáctica específica, los estudiantes reciben orientaciones específicas acerca de cómo introducir distintas fuentes en el aula o proponer ejercicios que les permitan a los adolescentes desarrollar la imaginación y la creatividad. Sin embargo, cuesta mucho “despegarse” del texto escrito, legitimado por las rutinas de enseñanza de la escuela y la universidad.

<i>Guión conjetural de la clase 7 – Actividades.</i>

(...) C- Actividad (40 minutos)

A partir de lo trabajado en el aula se solicitará a los alumnos que realicen en pequeños grupos en sus carpetas la siguiente actividad para después poner en común:

1- Elaborá un diálogo imaginario entre un inglés, un español y un criollo en 1810, sobre cómo debe gobernarse el virreinato del Río de la Plata y qué medidas económicas deben organizar la economía.

2- ¿Por qué se puede decir que el proceso revolucionario de Mayo es multicausal?

<i>Guión conjetural de la Clase 8 - Actividades</i>

(...) A- Recuperación de diálogo de la semana pasada (10 minutos)

Se solicitará a los alumnos la socialización de las producciones realizadas la semana pasada. Realizándose la puesta en común de los diálogos imaginarios realizados y la lectura de las razones que permiten hablar de multicausalidad al hablar del proceso revolucionario de Mayo.

(...) C- Utilización de imágenes (30 minutos)

Seguidamente se distribuirán distintas imágenes para trabajar en grupos de alumnos de cuatro, a los que se les solicitará que identifiquen quiénes son, a qué sector de la sociedad pertenecen quienes aparecen en ella. A continuación se pedirá que cada grupo pase al frente, muestre la imagen y explique al resto de los compañeros qué se pudo observar, y que escriba uno de los alumnos en el pizarrón una palabra o pequeña frase en el sector que considere apropiado. (...)

La clase 9 fue la que más se ajustó a los propósitos iniciales de la practicante, por la coherencia teórica y metodológica en el planteo de cada uno de los momentos y por las capacidades que apuntó a desarrollar. Desde mi punto de vista ello fue posibilitado por la temática –“el proceso revolucionario de mayo”- y dentro de éste, la posibilidad de discutir un acontecimiento clave: el 25 de mayo de 1810. Este día, según la historiografía oficial de la nación argentina, marcó el inicio del “primer gobierno patrio”. Los objetivos apuntaron a deconstruir las representaciones simplistas que los alumnos traían de la escolaridad previa y otras fuentes sociales de conocimiento, y reflexionar, una vez más, sobre las posibilidades de la acción humana (los resaltados en negrita son míos):

Clase 9, 13 de junio de 2012 – Tema: el inicio del proceso revolucionario de Mayo. Que los alumnos logren:

- identificar distintos aspectos del complejo proceso revolucionario de mayo en el Río de la Plata.*
- **comprender la significación de los acontecimientos del 25 de Mayo, desmitificando concepciones erróneas.***
- **reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el espacio tienen relación con las condiciones que en 1810 produjeron el inicio del proceso revolucionario.***
- **reconocer que la revolución de mayo es un producto de acciones humanas y condiciones que la posibilitaron.***

El principal recurso empleado fue un video de divulgación elaborado por un historiador de la Universidad de Buenos Aires, emitido oportunamente por uno de los canales de televisión estatales. Más allá de la reflexión sobre el acontecimiento en sí, y la posibilidad de desmitificar su significación en el marco del proceso histórico, la practicante perdió la oportunidad de hacerlos pensar sobre los usos de ese pasado en la Argentina actual (sólo dos años antes se había festejado con gran pompa el “Bicentenario”). En las actividades y preguntas no se planteó ninguna que aludiera a la construcción de la identidad nacional, quiénes se encuentran incluidos y excluidos de ella, y cuáles son los valores asociados a estas efemérides.

<i>Guión conjetural de la clase 9 – Actividades.</i>

A- Reproducción del video (30 minutos)

La clase se iniciará con la reproducción del video especial del 25 de Mayo de la colección Historia de un país, de Gabriel Di Meglio, producido por canal Encuentro.

B- Trabajo de producción (30 minutos)

A partir de la reproducción del video se solicitará a los alumnos la elaboración del siguiente cuestionario en pequeños grupos de a pares:

1- ¿Qué pasó el 25 de Mayo según el video? ¿Cuál es su importancia?

2- Expresá tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Fundamentá tu respuesta:

- La Revolución de Mayo se produjo por acontecimientos que se desarrollaron en América.

- La Revolución de Mayo se produjo por condiciones oportunas para su realización en combinación con la acción decidida de determinados hombres que la realizaron.

A continuación se socializarán las respuestas realizadas en las distintas carpetas. La primer pregunta apunta a desmitificar algunas concepciones respecto del 25 de Mayo, señalándose en caso de no reconocerse que se inició el proceso revolucionario en el cual se declararía la independencia, pero en esa fecha se da inicio al primer gobierno patrio que no es nombrado por España pero no declara la independencia. La segunda pregunta apunta a que los alumnos reconozcan la multiplicidad de factores que desencadenaron la revolución, la situación europea y las condiciones que se desarrollaron en el virreinato del Río de la Plata. La última pregunta está orientada a abordar con los alumnos cuál es la importancia de la acción de los seres humanos en la transformación de la historia, remarcando que si bien los acontecimientos del 25 de Mayo son resultado de condiciones que lo posibilitaron, también fue decisiva en su desarrollo la acción de los distintos protagonistas. (...)

El análisis de los materiales precedentes muestra que si bien el contenido referido a los temas específicos que le tocó desarrollar era correctamente manejado por Gimena, la concepción epistemológica sobre la disciplina y los modos de enseñarla no eran muy diferentes a los que los practicantes suelen criticar cuando observan a docentes que ya se vienen desempeñando en la profesión. Las rutinas escolares - planteos tradicionales de las actividades, pobres relaciones con la actualidad (cfr. González, 2010)- derivan frecuentemente en la sensación de escasa utilidad de los contenidos para la vida diaria y falta de interés por parte de los jóvenes.

Cuando Gimena realizó la encuesta propuesta por esta investigación (analizada en el capítulo 4)³³ había definido a la conciencia histórica como:

“el conocimiento de la particular situación en la que vivimos, estando insertos en un momento específico del transcurrir de la historia.

Implica ser conscientes de las posibilidades de acción y las limitaciones que como sujetos históricos en un contexto histórico (social, económico, político e ideológico) por el cual estamos condicionados; pero al cual podemos modificar o al menos intentarlo.”

En tal sentido, la formulación de los objetivos fue coherente pero no pudo orientar eficazmente a sus estudiantes para que pudieran conectar esta premisa con sus propias condiciones y posibilidades. Una adolescente le preguntó dos veces para qué le servía estudiar la “Revolución Francesa” y la practicante no supo qué contestar. Como se verá más adelante, Gimena recuperó la presencia de este elemento “desestabilizador” en la entrevista en profundidad.

Al final de sus prácticas, todos los alumnos deben presentar un plan de cátedra alternativo (anual) para el curso donde realizaron la experiencia. La reformulación de Gimena mostró una ratificación y ampliación de sus supuestos iniciales.

³³ Me refiero a la encuesta y cuestionario que figuran con el número 2, anexo II-1.

Como se advierte en los fragmentos transcritos a continuación, se incorporaron cuestiones que evidentemente fueron el producto de la revisión de la experiencia realizada. Son consideraciones sobre la democratización del saber en el aula, la colaboración docente –alumnos en la construcción de un pensamiento crítico y la necesidad de justificar la presencia de la historia en el desarrollo cotidiano del curriculum. Esto va de la mano con la propuesta de “abrir” el programa a aquellos temas de actualidad que les interesan a los estudiantes y de los cuales tienen conocimiento a través de los medios masivos. También prestar atención a la comprensión de continuidades y cambios, y trabajar con ellos la idea de que siempre es posible cambiar.

“... es importante desmitificar y romper concepciones imperantes en el imaginario social, presente en los alumnos como la idea de que la Historia se ocupa de las cuestiones pasadas-muertas; mostrando que existe una estrecha vinculación entre la producción de la Historia como disciplina y el presente desde el cual se elabora. Y de la implicancia de muchos de los acontecimientos pasados en las realidades actuales, de las cuales ellos son parte y tienen conocimiento. Por eso como sostiene Cristina Godoy (1990): «La Historia corre el riesgo de convertirse en la guardiana de lo pasado, de lo viejo, de lo muerto [aunque] es verdad que el pasado contiene cosas muertas, pero no es menos cierto que en su seno se fueron creando valores cuya universalidad es del todo evidente, que no sólo no están muertos, sino que representan una abertura de este complejo presente que trasciende hacia el futuro. Difícilmente encontraremos algo más vivo». Es por esto que no considero posible la separación del abordaje de la Historia de la realidad vivida”.

“Es importante tener en cuenta que los contenidos seleccionados tienen como horizonte la generación de pensamiento crítico, buscándose la desmitificación de ciertas ideas previas que existen en gran parte de los miembros de la sociedad sobre la historia y cuestiones puntuales de los temas abordados. Por lo cual es imprescindible que el aula sea un ámbito de intercambio dialógico, que permita a los estudiantes exponer inquietudes e ideas previas a partir de las cuales poder

construir juntos un conocimiento acorde a los avances que se desarrollan en la disciplina histórica. Por ejemplo algunos alumnos en reiteradas ocasiones han manifestado interés por cuál es la relevancia actual de lo trabajado en clase, lo cual permite trabajar sobre cuestiones que den significado a lo abordado en las clases.”

“En muchos casos he notado tensión a la hora de participar en el aula, para no manifestar desconocimiento o incompreensión ante los compañeros, o manifestarse en oposición a lo que desarrolla el docente que es la voz autorizada del saber dentro del aula; lo cual requiere la construcción de un ámbito donde el saber sea democratizado.”

“El alumno debería ser capaz de comparar las características de la realidad presente con otros períodos históricos y dar cuenta de los cambios y continuidades. Debería comprender que las estructuras sociales van mutando en el tiempo, y que la realidad actual es factible a los cambios.”

“... ser flexible permite que la propuesta de contenidos sea abierta dejando espacio para incluir los intereses y las preocupaciones del alumnado, que se conozcan a lo largo del año lectivo. Así como el tratamiento de cuestiones de actualidad que se consideren de relevancia de abordar en el aula. Porque algunos alumnos del curso han manifestado interés por conocer y trabajar sobre problemáticas actuales a las que tienen acceso por medio de los medios masivos de comunicación.”

Conceptos similares se expresan en la reformulación de los objetivos generales del mencionado plan anual. Se incorporó como aspecto novedoso la relación más sistemática entre pasado – presente (resaltado en negrita).

Que los alumnos logren

- *comprender la complejidad de los procesos y acontecimientos propuestos atendiendo a las dimensiones política, económica y social.*

- vincular las problemáticas de la historia europea con los procesos desarrollados en el territorio de la actual Argentina.
- **reconocer la relevancia de temáticas del pasado para relacionarlas con situaciones del presente.**
- identificar los distintos actores sociales involucrados en los diferentes procesos históricos analizados.
- utilizar con precisión los conceptos estructurantes, las categorías de análisis y la información histórica.
- resolver las actividades planteadas por el docente de forma crítica y creativa.
- argumentar sus posturas personales, y sepan respetar las opiniones de sus compañeros.

En cuanto a los contenidos, se introdujeron aspectos no tratados e interrogantes que los problematizan. Se propiciaron conexiones entre el proceso revolucionario rioplatense y los contenidos de la identidad nacional en el presente (el resaltado es mío):

*(...) Proceso revolucionario ¿producto de la crisis de las monarquías europeas o de maduración interna? Cambios en España: expansión del dominio de Napoleón sobre territorio español, rey prisionero, formación de juntas de gobierno fieles a monarca español, disolución de la Junta Central. Repercusión en Buenos Aires: realización de cabildo abierto, debate entre posiciones conservadoras y revolucionarias. ¿Quiénes fueron los protagonistas del proceso revolucionario? ¿Cuáles eran sus intereses? ¿Existió apoyo popular? ¿Qué tipo de revolución fue? Revolución pasiva. ¿Con qué se identificaban los hombres y mujeres de la época? **¿Cuál es la importancia del proceso revolucionario iniciado en 1810 para nuestra actual identidad nacional?** (...)*

*. Construcción de la ciudadanía argentina: la problemática de la masiva inmigración europea, en el marco de la construcción de la Nación. El encuadramiento social impulsado desde el Estado: educación y mercado. **La nacionalidad argentina actualmente naturalizada es una construcción.***

En la reflexión final de Gimena aparecieron variadas autocríticas a lo que cree no pudo lograr, a la brecha entre los objetivos que había planteado y lo que hizo en el aula. Dice que no logró estimular un pensamiento crítico ni la creatividad de sus estudiantes, y en algunos pasajes se evidencia cierta sorpresa al constatar esa contradicción. Un problema de esta reflexión es que no considera el papel que pudo haber tenido el planteo de las actividades, las cuales a menudo no posibilitaban la construcción de esas competencias. Expone sus temores de convertirse en una profesora reproductivista pero no puede dilucidar lo que debe hacer en términos concretos para evitarlo (el resaltado en cursiva y negrita es mío).

“sostengo que la enseñanza de la Historia es necesaria como actividad que permita a las personas asumirse como sujetos sociales transformadores de las realidades en las que viven, para lo cual es preciso que generen una postura crítica ante la realidad de la cual son partícipes. Este aspecto en el desarrollo de la práctica del nivel medio *si bien busqué desarrollarlo considero que no lo logré en el nivel deseado.*”

“Por otra parte me pregunto ¿favorecí a la construcción de sujetos críticos? Sin dudas que intenté por medio de las propuestas que requerían reflexión para su formulación, por plantear las temáticas que buscaban poner de manifiesto las contradicciones, plantear aspectos que cuestionan representaciones que existen en los alumnos, etc. Pero considero que *si se logró fue en un punto mínimo de lo pretendido.* Porque entiendo por pensamiento crítico a la “actividad cognoscitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y es un elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y para ser creativos”; el cual no pude notar en la mayoría de los alumnos del curso sobre los diferentes aspectos de los temas trabajados.”

“Considero que en términos generales favorecí que los contenidos abordados sean pensados como situaciones problemáticas que no son cuestiones del pasado, que se encuentran cerradas; pero considero que los alumnos en la

mayoría de los casos no han reconocido a lo abordado en el aula como algo problemático.”

“Uno de los medios por los que creo haber favorecido la comprensión de forma problemática y la construcción de sujetos críticos fue el tipo de explicación que predominó a lo largo de las distintas clases brindadas a los alumnos, siempre presente cuestiones abiertas, con posibilidad a ser refutadas. En dichas explicaciones no faltaron una atención particular a la temporalidad, a la descripción de cuestiones desconocidas por los alumnos, y un hincapié particular en los sujetos históricos tanto individuales como colectivos; las cuales son elementos propios de la lógica de la explicación histórica por la especificidad de su método (...)”

“Al reflexionar sobre mi futuro como docente de Historia considero de suma importancia el tener como horizonte la realización de una investigación práctica de la práctica de la enseñanza como plantea Zabala principalmente porque considero esencial la realización de su objetivo: mejorar la enseñanza. ***Siendo uno de los temores personales el convertirme en una profesora reproductivista, que pierda la criticidad sobre sus propias prácticas, este último aspecto fue fomentado y afianzado durante el desarrollo de la práctica docente.”***

“considero importante el aporte de [Paulo] Freire, para pensar nuestras labores docente sobre la necesidad de que ***la esperanza por el cambio debe ser llevada a cabo en la práctica.”***

6-4- Comparación de los objetivos y actividades propuestos por Gimena con los de María.³⁴

Como ya dije anteriormente las practicantes Gimena y María realizaron sus prácticas en el mismo cuatrimestre y en dos cursos de segundo año de la misma institución. La segunda había recibido la indicación de enseñar los temas “Revolución Industrial”, “crisis del orden colonial en América” y “proceso revolucionario en el Río de La Plata” (la Revolución Francesa ya había sido desarrollada por la docente a cargo del curso).

A semejanza de la propuesta de Gimena no apareció en la de María ninguna mención a posibles relaciones con el presente y muy parcialmente alusiones a la confrontación de distintas posturas como una herramienta válida para pensar la actualidad. Ello vale tanto para los objetivos como para las actividades consignadas en los guiones conjeturales.

A manera de ejemplo, se transcribe la planificación de la clase nueve.

Clase 9, 5 de Junio de 2012 – Tema: La sociedad virreinal.

Que los alumnos logren:

- Identificar los diferentes sectores que componían la sociedad virreinal.*
- Reconocer causas de conflictividad en dicha sociedad.*
- Argumentar en debate asumiendo la perspectiva de los distintos sectores analizados.*

En cuanto a las actividades se apelaron a recursos interesantes como la imaginación y, luego al uso de imágenes fijas, con menos presencia del texto escrito, para lograr la comprensión de la composición y dinámica de la sociedad criolla en los años previos a la Revolución de Mayo:

³⁴ Los textos seleccionados de la propuesta de María pueden consultarse en el Anexo III-2.

(...) para comenzar a desarrollar la propuesta, voy a solicitar que me cuenten cómo imaginan la sociedad virreinal, cómo piensan que era la ciudad de Buenos Aires en los años en que se fundó el virreinato y en la primera década del siglo XIX.

Luego, quiero realizar una explicación de las principales características de la sociedad virreinal, utilizando como apoyo una presentación. En la misma no incluyo grandes textos para ser leídos, sino datos e imágenes que puedan ser objeto de interpretación personal. En la presentación hay tres preguntas. Las dos primeras (¿cómo estaba compuesta la sociedad virreinal?, y ¿cuáles eran los principales grupos sociales?) permiten hacer una parada indagando a los alumnos de forma abierta sobre sus ideas previas. Luego, se puede proseguir con la proyección de las diapositivas. En la última pregunta en cambio, el objetivo es sugerir o pensar una forma de caracterizar a esta sociedad. Con interrogantes abiertos, puede plantearse el régimen de castas.

También propuso un ejercicio en la que los estudiantes, en el rol de actores de la época, debían asumir distintas posturas y argumentarlas en debate.

En el segundo momento de la clase, voy a repartir una fotocopia y dictar las consignas. Voy a pedir que trabajen en grupos de hasta 5 integrantes. Asimismo voy a repartir para cada grupo cartulinas A3 de color. La actividad final que voy a proponer es que utilicen el papel para crear una pancarta o cartel donde den cuenta de los reclamos de uno de los sectores sociales trabajados (españoles peninsulares, españoles americanos, sectores medios, sectores populares, esclavos). Este trabajo será recuperado en un cierre grupal mediante un debate entre los distintos grupos.

Sin embargo, las otras clases fueron propuestas menos participativas. Sigue a continuación el análisis de dos prácticas en las que se buscó desde el comienzo establecer relaciones entre pasado y presente sobre algunos temas de historia argentina del siglo XX.

6-5- La práctica de Antonia. Una propuesta centrada en la problematización de las políticas estatales de los últimos años.³⁵

La práctica de Antonia se desarrolló en la segunda parte del año 2012, en un tercer año de la misma escuela en la que practicaron Gimena y María. La profesora a cargo del curso le indicó preparar el tema “gobiernos del partido radical (1916-1930)”, el primer período democrático de la historia argentina y el primero en ser interrumpido por un golpe militar. Desde un principio mostró la inquietud por relacionar algunas cuestiones de esta etapa con la actualidad.

En la fundamentación general de la practicante aparecieron referencias importantes a la complejidad del conocimiento histórico y dos características centrales: la multicausalidad y la multiperspectividad. En sus palabras³⁶:

- La historia y el conocimiento histórico son algo complejo y en constante construcción; los distintos procesos son abordados en sus múltiples perspectivas y realidades.
- Los problemas son multicausales, admiten múltiples miradas y dimensiones de análisis que permiten al sujeto-alumno identificar rupturas y continuidades, conflictos y consensos, los distintos actores involucrados.

No se especificó una concepción de temporalidad pero se vinculó a la definición de conciencia histórica; ésta sería fundamental para que los estudiantes le encuentren sentido a los aprendizajes de la asignatura. Se enfatizó la necesidad de que el conocimiento sea útil para la vida cotidiana de los estudiantes, que aparezca ligado a los valores democráticos, y el uso de la reflexión crítica como un vehículo para su construcción. Según la practicante:

³⁵ Los textos seleccionados de la propuesta de Antonia pueden consultarse en el Anexo IV-1. Al día de la fecha está pendiente la entrega de su reflexión final sobre la experiencia de práctica y del plan de cátedra anual alternativo para el curso donde la realizó.

³⁶ No son citas textuales, los enunciados de la fundamentación fueron sistematizados para una presentación más clara en este apartado.

- La temporalidad se entiende como dinámica del cambio y permite articular pasado-presente. Se debe apuntar al desarrollo de la conciencia histórica, una conciencia de “ser en el tiempo”. Se pretende una enseñanza para la vida, para la ciudadanía, la libertad y la democracia, que sea capaz de generar en el alumno autonomía de criterio, pensar históricamente, razonar desde la crítica constante apelando a la duda, a la idea de lo inacabado, a la posibilidad del cambio desde las acciones que uno mismo puede generar y aportar a la sociedad. Lo que permite conectar la disciplina tanto con el presente como con el futuro, ser útil y aplicable para desenvolverse en la vida cotidiana.

Antonia expresó también su convicción de que el presente es algo abierto y el futuro es fuente de posibilidades. Implícitamente se refirió a la enorme responsabilidad que conlleva la toma de decisiones. Tanto la acción individual como la colectiva son centrales para comprender cómo se produce el cambio social.

- Los grupos sociales son actores relevantes de cada proceso; no se han de sobrevalorar personajes o personalidades destacadas. La idea es considerar las diferentes “voces de la historia”, que interactúan, se oponen, o complementan en cada proceso.
- Reconocer las potencialidades y los condicionamientos significa reconocerse como sujetos históricos que participan de un presente y que son responsables de un futuro que aún no se ha dado y que deber ser abordado como horizonte de posibilidades y de cambio; el conflicto social es factor de cambio.
- Cada uno de nosotros hace historia, desde lo que elige hacer y dejar de hacer. Es importante reflexionar sobre la toma de decisiones y sus consecuencias.

Planteó preguntas sobre la justificación de la tarea docente atendiendo a la reflexión como una actividad permanente del profesor.

- la práctica reflexiva es esencial para construir e interpelar el conocimiento histórico. ¿Qué conocimientos son dignos de ser enseñados? ¿A partir de qué principios enseñar?;

La escritura de los objetivos fue coherente con esta perspectiva pero también estuvo influenciada por el tema. Cuando a los practicantes les toca desarrollar los procesos históricos del siglo XX, la mayoría elige problematizar el concepto de democracia, explicar por qué no se dio de manera continua en la Argentina de ese período y por qué es importante valorar la actual en un contexto muy diferente al de un siglo atrás. En este caso se optó también por hacer pensar las condiciones pasadas y presentes para el ejercicio de la ciudadanía (los resaltados en negrita son míos):

Que los alumnos logren:

- Identificar los distintos actores involucrados en las diferentes situaciones de conflicto social, como así sus intereses políticos, ideológicos, culturales y económicos; y **problematizar el concepto de conflicto social, y analizar cómo puede ser éste pensado para la actualidad.***
- Comparar los diferentes casos presentados, los cambios que presentan para la sociedad, los alcances y limitaciones.*
- Establecer similitudes y diferencias entre los distintos gobiernos radicales, apelando al contexto social, político, y económico a nivel local y mundial.*
- Contextualizar los conflictos a analizar, relacionándolos con un análisis de la sociedad argentina en su conjunto, y del mundo.*
- Comprender las causas y factores que llevan al quiebre de las ideas democráticas y liberales a nivel mundial y nacional desembocando el golpe cívico-militar de 1930.*
- Analizar de forma crítica y reflexiva las fuentes, atendiendo al contexto de producción, origen, destinatarios y mensaje que está dando.*
- Reflexionar sobre la importancia de la democracia, los desafíos a los que debió y debe hacer frente. Valorar la formación para la ciudadanía para ejercerla de manera responsable.”***

Sin embargo, cuando se formularon contenidos concretos dicha relación se limitó a un solo tema: la gestión de los recursos petrolíferos. A raíz de un hecho reciente -la expropiación y “reestatización” de la empresa YPF (Yacimientos Petrolíferos

Fiscales)- la practicante consideró relevante explicar las cambiantes decisiones de los gobiernos a lo largo de un siglo (por qué el radicalismo la creó en 1922, por qué el menemismo la privatizó en 1992 y por qué el kirchnerismo la hizo retornar al ámbito del estado en 2012). Sin embargo, no resultó claro el tratamiento del tiempo histórico, qué aspectos de continuidad y ruptura se trabajarían para lograr la comprensión de los estudiantes. Al menos en esta primera formulación, la mención al presente es una cuestión menor. Véase el siguiente fragmento de la propuesta de contenidos sobre la segunda presidencia de Hipólito Irigoyen (1928-30), intereses y conflictos sobre el manejo de la producción de petróleo (el resaltado en negrita es mío):

*(...) Segunda presidencia de Yrigoyen y la nacionalización del petróleo como promesa de su campaña electoral: ¿contra la alianza entre la oligarquía y los intereses norteamericanos? Debates sobre la estatización, los sectores e intereses en contra y a favor. Objetivos y consecuencias. **YPF en el 2012.** (...)*

El tratamiento de este tema en particular se llevó a cabo en dos clases. El guión conjetural de la número 8 apuntó al desarrollo de distintas capacidades: la identificación de los distintos posicionamientos respecto de la estatización / privatización de YPF en fuentes de las distintas épocas, el ensayo de argumentos a favor y en contra, la defensa del propio punto de vista, y el intento de prever –al menos a corto plazo- los beneficios y perjuicios de la política pública (el resaltado es mío).

Los objetivos fueron consignados con el mismo nivel de generalidad que los contenidos (el resaltado en negrita es mío):

Clase 8, 15 de octubre de 2012 – Tema: Yrigoyen vuelve al poder: la estatización de YPF. Claves para pensar la estatización de YPF hoy.

Que los alumnos logren:

- Comprender las diferentes posiciones sobre el tema.*
- Visualizar la importancia para el contexto de la época del proyecto de estatización.*
- **Relacionar la problemática con la situación de YPF en 2012.***

En la parte de las actividades, se otorgó un lugar prioritario a los comienzos del proceso histórico mencionado, con la ayuda de fuentes de la época. El análisis de lo contemporáneo tuvo un peso menor en la propuesta y proporcionó menos información.

Comenzaré la clase explicando brevemente cómo y en qué circunstancia nace y se nacionaliza YPF. Haré referencia a que su nacionalización formó parte de la campaña electoral de Yrigoyen, tratando de focalizarme sobre todo en la idea de hacerle frente a los intereses extranjeros, lo que implica el monopolio estatal sobre los recursos, y un repaso por las ideas de Mosconi³⁷ sobre la necesidad de defender los recursos de los intereses extranjeros y demás.

Luego de trabajar oralmente estas cuestiones les repartiré un texto donde las mismas se encuentran descritas. En el texto hay unas citas de Mosconi sobre su pensamiento respecto al tema, la idea sería profundizar en ellas, suponiendo que lo demás fue trabajado en la introducción. Luego de trabajar las citas, seguiré explicando la parte del texto donde se habla de la privatización de YPF durante el gobierno menemista. La intención es que el grupo clase luego de haber leído vayan visualizando las cuestiones más sobresalientes de ese proceso.

Es posible que Antonia supusiera que los alumnos y alumnas conocieran la actualidad a través de distintas fuentes y pudieran relacionar sin dificultad distintas etapas históricas.

Como actividad final introduciré brevemente las condiciones que llevaron a esta medida de “reestatización”. Lo haré oralmente apelando a lo que los chicos hayan escuchado en los noticieros, en sus casas y demás lugares, o a sus ideas sobre qué pudo haber pasado para que se tomara esta decisión, iré escribiendo sus aportes en el pizarrón.

³⁷ Primer director de YPF tras la nacionalización, año 1922.

Finalmente, la practicante propuso una actividad interesante en la que los estudiantes debían tomar la posición de actores sociales reales, reconocer y defender distintos argumentos respecto de la “reestatización”:

Luego les pediré que elaboren de a dos o individualmente dos razones que apoyen la estatización y dos que estén en contra para luego compartir, y en la medida de lo posible realizar una especie de debate. Para finalizar les repartiré recortes de dos diarios que abordan el tema, les pediré que los lean para luego hacer una puesta en común de las conclusiones a las que llegaron.

Consigna:

1) A partir de lo trabajado en clases, imaginá que sos un diputado y que tenés de defender en el Congreso el proyecto de ley de estatizar nuevamente YPF. Pensá y escribí en tu carpeta dos razones por las que creés sería beneficioso que se apruebe el proyecto. Luego pensá y escribí dos razones por las cuales estarías en contra de que YPF volviera a estar bajo control del Estado.

Cabe reflexionar sobre cuáles eran las posibilidades reales de los estudiantes para resolver el ejercicio que les pedía la practicante. Antonia supuso la presencia de saberes previos, de un bagaje individual y familiar, que no verificó adecuadamente y creyó cercanos a su propia experiencia social. Ello podría explicar en alguna medida por qué su abordaje de los contenidos más recientes fue menos riguroso. También su sorpresa frente al desinterés mostrado en el intercambio oral por el “gran tema” que estaba proponiendo y la atención en cambio a una cuestión indirectamente relacionada como el precio de las tarifas de los buses. En la clase siguiente intentó achicar esa brecha abierta entre sus expectativas e intereses (las que habían orientado la selección del tema) y las de sus alumnos:

<i>Guión conjetural de la clase 9.</i>

La clase comenzará partiendo de las cuestiones que quedaron abiertas la clase anterior. Trataré de dar un cierre al tema YPF buscando que el grupo clase logre relacionar la problemática planteada por ellos sobre el transporte público

y sus conflictos con los beneficios que a largo plazo podría traer la estatización de YPF. Como así también dejar planteadas algunas cuestiones no tan positivas sobre el tema, sobre todo en lo relacionado a las inversiones necesarias.

Antonia realizó una selección de la información elaborada por los medios de comunicación e intentó poner en tensión la propaganda oficial. Se mostró crítica respecto de las intencionalidades de los principales referentes políticos y su uso del pasado, en particular el ocultamiento que hicieron de sus responsabilidades individuales y partidarias en la etapa anterior de privatización. Si bien aparecía en el corpus periodístico, no se debatió en clase el concepto de defensa de la soberanía nacional impulsado por el estado.³⁸ La siguiente imagen, incluida en el material didáctico denunciaba las complicidades veladas de los últimos presidentes peronistas³⁹, pero la interpretación quedó librada a lo que cada alumno pudiera hacer en el trabajo individual. La practicante no proporcionó orientaciones generales para su análisis, quizás en el supuesto de que lo gráfico se comprende con mayor facilidad.



Imagen extraída de Internet, incluida en la planificación de la practicante.

(De izquierda a derecha: Néstor Kirchner,
Carlos Menem, Cristina Fernández de Kirchner)

³⁸ Tanto la reestatización de YPF como la recuperación de Aerolíneas Argentinas fueron presentadas por el gobierno como cuestiones vitales para la “defensa de la soberanía nacional”.

³⁹ El movimiento peronista fue fundado por Juan Domingo Perón a finales de los años cuarenta. Su gobierno (1946-1955) desarrolló un estilo populista cuyos principales postulados fueron retomados por otros presidentes surgidos del partido como Carlos Menem (sólo en la campaña electoral, pues luego se volcó al neoliberalismo más crudo), Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Kirchner (2007-2015).

No obstante su postura crítica frente a las acciones de ciertos individuos y colectivos partidarios, la practicante mostró un grado importante de acuerdo con la acción realizada desde el estado, el mismo consenso que había llevado a la rápida aprobación de la expropiación por casi todos los sectores políticos que tienen representación en el Congreso de la Nación.

(continuación del guión conjetural de la clase 9)

La idea es pensarlo como un proceso a largo plazo, complejo, que no dará sus frutos de día para el otro, pero que, de funcionar exitosamente, beneficiaría a la sociedad en su conjunto. También trabajar, analizando la última imagen sobre la campaña de nacionalización de YPF, la problemática público/privado, tratando de evidenciar las nociones que sobre la misma se han planteado tanto en 1928, como en 1992 con la privatización, y en la actualidad con la nueva estatización. (...)

Los argumentos de defensa de la soberanía predominaron por sobre la revalorización de lo público en las respuestas que los estudiantes dieron en la “prueba” (completas en Anexo IV-I). La practicante había incluido una pregunta específica en la instancia evaluativa de fin de práctica. Algunos pudieron dar cuenta de las continuidades y rupturas a lo largo del siglo XX – comienzos del XXI, sin profundizar demasiado en sus particularidades. Ante la pregunta ¿Se sigue con la idea de Mosconi?, los estudiantes respondieron:

“En la actualidad, sí, se sigue con la idea de Mosconi. Después de Mosconi, con Menem, la YPF pasó a ser privada, pero ahora en la actualidad quieren volver a que sea monopolio de estado, eso aún está en debate pero está en un 51% de que sea así. La monopolización sería el control de todos los ingresos y las salidas, todo el dinero y todo lo que gastaría la YPF mientras sea del estado. La frase significa que si no estás de acuerdo con eso sos un entregador que entrega todo.” (Andrés) (Los nombres de los estudiantes son ficticios)

“En la actualidad sí se sigue con la idea de Mosconi, quieren que el petróleo vuelva a ser un monopolio estatal. Porque querían que las ganancias queden para ellos y no para las empresas extranjeras.” (Bibiana)

“Mosconi decía que YPF, si se manejaba bien, iba a favorecer el crecimiento del país, creación de escuelas y de [no se entiende la redacción], pero el buen manejo de la empresa fue lo que menos ocurrió. Por esta razón deciden privatizarla ya que la empresa sólo producía pérdidas. Entonces Mosconi quería que YPF fuese argentina, lo cual también quiere la actual presidente, pero esto no asegura que se solucionará la falta de combustible, tampoco quiere decir que esta empresa mejorará su producción. La idea de estatizar YPF sí se sigue teniendo hoy en día. Pero, en 1992 tanto Néstor como Cristina Kirchner apoyaron la privatización de YPF, entonces ¿la presidente quiere que el país mejore o quiere su reelección?” (Martín)

“A que el monopolio es propio para el estado. Sí, pero un tiempo no había porque se adueñó España pero gracias a la presidencia sigue con la idea Mosconi y quiere recuperar YPF.” (Julia)

“En la actualidad puede ser que sí se siga con la ideología de Mosconi, porque el petróleo es un buen ingreso para la ciudad [sic], ya que se puede hacer muchos productos con el petróleo, y se puede exportar a otros países y así deja ganancias para Argentina.” (Sergio)

Como se puede apreciar, en algunos casos se evidencia un esbozo de conciencia crítica y en otros se acepta la versión oficial de los hechos. Queda mucho por desmitificar.

Que los adolescentes de quince años dijeran que era positivo evitar que “los extranjeros” se quedaran con las ganancias de una empresa argentina, muestra el impacto de los argumentos del gobierno para justificar la expropiación y el escaso éxito

de la practicante en deconstruir esas representaciones sociales. Quizás la inclusión de imágenes alusivas como la que sigue provocó el efecto contrario al deseado:



Imagen extraída de Internet, incluida en la planificación de la practicante.

(“Luche y vuelve” fue la consigna de los años 70 que alentaba a los jóvenes de la izquierda peronista a pelear por la vuelta del ex presidente Juan Domingo Perón, exiliado tras el golpe militar de 1955).

Esta sola imagen condensa un conjunto de lemas políticos, significados y apelaciones identitarias, que corresponden a distintos momentos y contextos históricos (los distintos “estratos” disponibles en el espacio de experiencia de Koselleck, 1993). La necesidad de descifrarlos constituyó una tarea compleja imposible de resolver en una o dos clases. Los resultados generales del desarrollo de esta propuesta, que según Antonia no se adecuaron a sus expectativas, fueron reflexionados junto con la practicante en la instancia de la entrevista en profundidad. Volveré sobre esto en el capítulo 7.

6-6- La práctica de Carmen. Pasado y presente desde una mirada de género.⁴⁰

Carmen es Licenciada en Historia y estudiante del Profesorado en la misma facultad (trabaja ocasionalmente como docente suplente en escuelas de la ciudad). Durante el cursado de la Didáctica de la Historia en el año 2012 realizó una microexperiencia de práctica (una ayudantía a la profesora a cargo del curso y una sola clase) en la escuela dependiente de la UNL descripta al comienzo del presente capítulo. Como el curso estaba a cargo de la doctoranda se le indicó a la practicante planificar con total libertad el contenido a desarrollar en el marco del período 1943-1955, etapa marcada por la adhesión del movimiento obrero argentino a la figura del líder Juan Domingo Perón. La única condición era preparar una propuesta que permitiera establecer relaciones pasado – presente.

Como ya se había manifestado en las respuestas a la encuesta y cuestionario analizados en los capítulos 4 y 5⁴¹, Carmen expresó en la fundamentación de la planificación su preferencia por una historiografía crítica comprometida con la perspectiva feminista.

“Proponemos en este programa una Historiografía feminista, que considera el conflicto como una de las máximas figuras constitutivas de lo social. Asimismo, una Historiografía en diálogo con las condiciones del presente y que, por ende, privilegia la comprensión de los efectos visibles del pasado (¿hasta qué punto es historia reciente toda la historia?).”

Sus objetivos estuvieron dirigidos a desocultar los distintos conflictos y mostrar la complejidad de la realidad social (los problemas de las mujeres no se pueden explicar si no se ponen en vinculación con otras líneas de fractura, con otros

⁴⁰ La propuesta completa de Carmen puede consultarse en el Anexo IV-2.

⁴¹ Me refiero a la encuesta y cuestionario que figuran con el número 16, anexo II-4.

“combates”). Muy fuertemente se planteó la idea de propiciar la deconstrucción de los prejuicios y de todo aquello que obstaculizara el pensamiento crítico.

Que lxs alumnxs logren:

- *Construir conocimiento “aplicable”, “móvil”, “trasladable”; que puedan poner en movimiento las herramientas conceptuales.*
- *Problematizar los prejuicios o preconociones que operan como obstáculos epistemológicos (Gastón Bachelard)*
- *Entender la “utilidad” de la Historiografía para apreciar / considerar / explicar / visibilizar los conflictos sociales y sus diferentes manifestaciones (el poder en sentido amplio/políticos- sexuales-sociales-económicos, etc.)*

En relación con los contenidos se puntualizó detalladamente cómo se llevarían a cabo las vinculaciones que permitirían conectar las diferentes épocas, los distintos tiempos pensables. Lo que se buscó es tratar de comprender el movimiento peronista y sus mutaciones desde su surgimiento hasta la actualidad, así como la evidente continuidad del clivaje peronismo / antiperonismo⁴². Se problematizaría también la significación otorgada a la célebre figura de Eva Perón (1919-1952), esposa del presidente. (El resaltado en cursiva y negrita es mío).

2. Núcleo temático: El clivaje peronismo-antiperonismo (1943-1973 ---- ¿2012?).

*En este núcleo temático se abordará el peronismo clásico a través de las manifestaciones de la política social, a través del discurso construido por dicho peronismo y del antiperonismo. A su vez, también se manifestarán las consecuencias de la proscripción del peronismo a partir de la “revolución libertadora” y se **intentará hipotetizar qué elementos explicativos pueden compararse o extrapolarse para entender el presente político contemporáneo.***

a. El peronismo clásico. Políticas sociales (voto femenino, derechos del trabajador/modificación de la Constitución, distribución de la riqueza). Bases

⁴² La adhesión incondicional de amplios sectores a la política social del peronismo y el avance autoritario sobre los otros sectores (a través de las afiliaciones obligatorias por ejemplo) provocó una división política con efectos de larga duración.

*sociales del primer peronismo. **Evita y Perón en la conformación de un discurso populista: oligarcas vs. Pueblo.** La conflictiva polarización de la sociedad (antiperonismo-peronismo). La “revolución libertadora” y los diferentes tipos de antiperonismo (Spinelli).*

b. La resistencia peronista: el voto en blanco, las alianzas y los sindicatos como factor de poder. La cuestión peronista: ¿cómo resolver qué se hace con las masas peronistas? (Smulovitz) El papel del Ejército como mediador y actor político. El empate hegemónico (Portantiero). El aprendizaje de la violencia política (Ollier). La vuelta de Perón al país y a la presidencia.

*c. **¿Es posible entender el conflicto actual que se plantea entre kirchnerismo y antikirchnerismo a partir de la construcción discursiva del primer peronismo, la exclusión del peronismo por el antiperonismo y sus consecuencias vistas más arriba? (...)***

El guión de la clase mostró un tratamiento complejo del tiempo histórico, en varios niveles temporales, en un “ida y vuelta” entre las distintas etapas conocidas del peronismo como fenómeno político, pero desde la particular perspectiva de género en el convencimiento de que el presente puede y debe convertirse en un mundo distinto para las mujeres. Las referencias a esto último aparecen sistemáticamente en varios pasajes del guión.

Guión conjetural de la clase única, 5 de noviembre de 2012 – Tema: Miradas sobre el Peronismo.

Que lxs alumnxs logren:

- Poner en cuestionamiento los atributos u opiniones sexistas sobre Evita en particular; y las mujeres políticas en general.*
- Conocer el peronismo a través de las acciones políticas y participación de Evita en el mismo.*
- Descubrir cómo se expresó la diada antiperonismo-resistencia peronista a partir de la “revolución libertadora”.*
- Reflexionar acerca de cómo la violencia política puede devenir violencia física.*

Las actividades previstas superaron el planteo de los objetivos. Se avanzó en dos líneas paralelas: el análisis de los conceptos proporcionados por las fuentes escritas y la interpretación de imágenes – por ejemplo, caricaturas actuales-. Se destacó la intención de poner en cuestión prejuicios y oposiciones binarias que generalmente no admiten matices. Uno de ellos fue la relación de las mujeres con la política en la historia argentina (el resaltado es mío).

Actividades

*La clase estará dividida en dos partes: la primera será a partir de lo que quedó sin desarrollar en la última clase en la ayudantía; la segunda rondará en torno a reflexionar sobre una diada constituida por las manifestaciones del antiperonismo y la resistencia peronista. (...). **Quedaron conceptos casi inconclusos o de escasa explicación como el de feminismo (que siempre aparece ligado a sinónimo de machismo, cuestión que quería enfatizar para distinguir y conceptualizar).** Justifico entonces mi decisión de retomar o recuperar los planteos por lo ya expresado, considerando también que, por ser planteos de una Historia generizada, **serán temas no fácilmente reconocidos y con poca legitimidad para aparecer en otra oportunidad,** por ser menos importantes en lo que refiere a un régimen de locus en la currícula dominado por los fenómenos económicos, políticos, sociales, públicos de los colectivos de los varones.*

*(...) Con esa pregunta intentaré armar la relación entre los lugares de las mujeres y el lugar que Evita empieza a conseguir. **Recuperar los roles tradicionales de las mujeres, por fuera de la política. Las mujeres estaban reconocidas en sus hogares y esa parecía el lugar natural para ellas. Para demostrar el lugar conseguido por las mujeres.***

Posteriormente, volveré a recuperar las preguntas sobre cuáles eran los logros de Evita a través de lo que Marysa Navarro cuenta del activismo político de Evita. Como es posible que no recuerden lo que habían leído, ni que hayan tomado nota de esas respuestas, me ocuparé de la cuestión del voto y del Partido Peronista Femenino los cuales aparecen en la entrevista a la historiadora. Asimismo, es importante que destaque el funcionamiento de la

*Fundación Eva Perón, cómo Evita logró que el Partido Peronista Femenino se organizará en unidades de base, antecedentes de lo que actualmente es la acción social y política que el peronismo organiza, sobre todo en los barrios más pobres, a partir de una penetración territorial exclusiva del peronismo. **Esto es importante para pensar cómo hacen política las mujeres en el peronismo, recuperando la acción social imbricada con el activismo político. A su vez, para evaluar las continuidades y rupturas de dicho partido-movimiento.***

En un segundo momento, relacionar ese activismo político statu quo, lejos de las reivindicaciones de transformación de la desigualdad que se vive en el mundo patriarcal, indagar en por qué Evita no era feminista.

Del pasado al presente: Carmen problematizó representaciones sobre el posicionamiento de la actual presidente argentina frente a estos temas. En sus discursos políticos, Cristina Fernández de Kirchner ha capitalizado algunas expresiones del lenguaje feminista como “todos y todas” y suele insistir en que muchas de las críticas que recibe se deben a su condición de mujer. ¿Es eso suficiente para ser considerada feminista? La practicante dice al respecto (los resaltados en negrita son míos):

(Continuación del guión conjetural).

*(...) **qué piensan ellxs [los estudiantes] sobre la actual presidenta: ¿es feminista? ¿No lo es? ¿Por qué? Sobre todo para evaluar la comprensión del concepto e intentar que no devenga en prejuicios. En relación a lo contestado, plantear qué piden o demandan las organizaciones de mujeres y/o feministas, por ejemplo, sobre el aborto. Como ejemplo puedo mencionar la aparición en el facebook de la organización feminista Mumalá Rosario: ¿Qué le dicen a la presidenta la organización de mujeres con respecto al tema del aborto? (“El jueves 1º de Noviembre, se cumple un año del impedimento que el Kirchnerismo generó en el Congreso para que el proyecto de ley por la Despenalización del Aborto no se tratara en Comisión, ya que 11 de sus diputadxs no dieron quórum.***
(...)

Por último, Carmen propuso comparar el clivaje peronismo / antiperonismo, fenómeno político complejo que dominó gran parte del siglo XX, con la oposición que actualmente se expresa entre quienes defienden al “kirchnerismo” y los que lo critican. En este caso se recurre al pasado para rechazar las posturas extremas. De su escritura se pueden inferir algunos valores que, aparentemente, han estado presentes pocas veces en la política local durante el siglo XX. Uno de ellos es la tolerancia.

El otro tema a ser abordado es el de la diada antiperonismo- “resistencia peronista” (1955-1973). Justifico esta selección en base a experiencias personales, en base a la necesidad de pensar en los aportes contemporáneos que podría tener “leer” los resultados de los binarismos, de las oposiciones tan terribles como son la de peronismo-antiperonismo y que hoy puede comprenderse en los planteos antikirchnerismo-kirchnerismo. Fórmulas que no impiden pensar, que se mantienen cristalizadas pero que, desde un análisis de tipo historiográfico puede ayudarnos a tomar distancia y comprender los efectos nocivos.

Me gustaría realizar un link entre el concepto de populismo, el aportado por la profesora y otros que circulan cuando hacen hincapié en uno de los elementos del mismo, como lo es el aspecto discursivo. Esta oposición entre oligarquía-pueblo, apareciendo como enemigo-amigo. (...)

Trabajaría con una línea histórica el período 1955- 1973, explicando la razón del recorte temporal por el golpe que destituye al presidente Perón e inicia una serie de gobiernos que tienen en común la proscripción del peronismo. (...).

A la hora de realizar la reflexión final sobre su práctica Carmen marcó las dificultades de su práctica analizando en profundidad algunos ejemplos. Estos le permitieron fundamentar la percepción -leída entre líneas- de que no se cumplieron todos los objetivos.

Un interrogante fundamental al que intentó responder es por qué no se pueden cambiar las representaciones de los alumnos cuando el contexto escolar es propicio. En

la institución que eligió para practicar el origen social de los estudiantes les ha provisto de una serie de recursos materiales y simbólicos que no son habituales en sus pares de otras escuelas públicas; disponen de un bagaje conceptual y experiencial que les permite pensar la realidad. Los chicos y chicas de este curso se mostraron interesados por los temas pero no fueron lo suficientemente críticos en el sentido que deseaba la practicante. En su reflexión argumentó entonces que es muy difícil entender lo que pasa en el aula sin tener en cuenta los discursos y los intereses dominantes en la sociedad (el resaltado en cursiva y negrita es mío).

“La cuestión del aborto generó mucho posicionamiento, pero dificultades para discutir en otros términos, para intentar tensionar las afirmaciones tan contundentes. Fue muy motivador para lxs alumnxs ya que se encaramaron en discusiones varias sobre el feminismo, preguntas sobre por qué un varón que hace patín es considerado homosexual, etc. Me pareció bueno que salieran todas esas cosas, porque las preguntas reflejaban esas preocupaciones y ese estar en consonancia con lo que estábamos hablando. Considero que el haber tocado el tema del aborto, dándolo como ejemplo sobre cómo la presidenta es interpelada por organizaciones feministas porque no pone en agenda este tema de salud pública, necesitaba un tiempo específico.”

De manera muy lúcida marca los límites que tiene el feminismo –en su vertiente académica- para comprender los fenómenos históricos sociales y en particular los educativos. Esta perspectiva debe cruzarse con otras, en este caso la del materialismo histórico.

“Lo que yo considero es que la educación no es un acto mágico, es decir, no voy a salir de la clase con varones y mujeres feministas, tolerantes, entendiendo la posición de otrx. Esto no sólo se manifestó con el tema del feminismo, sino con otra variable que también pesa mucho y es la clasista. En los comentarios se podía traslucir esa incompreensión e indiferencia por lxs otrxs. La educación y sobre todo desde las ciencias sociales debe propender a informar, dar a conocer otras formas de vida, otras posibilidades. Agustín dijo

que él sabía cómo cuidarse, dónde buscar preservativos, anticonceptivos y pastillas del día después. Aplaudieron frente a este «saber». Otro alumno alegó que la ley está y que en todos los centros de salud hay anticonceptivos y preservativos para cuidarse. ***Me abrumaron estas afirmaciones, esta falta de conocimiento de otras formas que emergen y rivalizan.*** Este poner en lxs otrxs, las faltas: la ley está, los centros disponen de los métodos: ¿cómo no los usan? Desconociendo razones, causas, motivaciones: ¿sólo actuamos con arreglo a fines? ¿Hay tanta libertad para que nadie, nada, la cultura nos lleve a hacerlo de una determinada manera?”

Según Carmen es imperiosa la necesidad de darles a los estudiantes las herramientas para que puedan criticar su propia pertenencia de clase y género, y valorar a los otros diferentes.

“Mientras escuchaba lo que decían pensaba en todo el arsenal de respuestas posibles que hablan de la precariedad, de las culturas, de la distancia entre la ley y su implementación; de las fronteras entre lo deseable y lo que efectivamente es. ***Como una entiende de dónde provienen todas esas representaciones sociales, no puede más que dar respuestas cortas: no todxs tenemos las mismas oportunidades, derechos, privilegios*** y que, por experiencia propia, no en todos los centros de salud se encuentran disponibles los métodos para cuidarse. De ello, ***empezaron a salir comentarios sobre la asignación universal***⁴³, ***todos los estereotipos y prejuicios, y odios de clase***: «se embarazan para cobrar...» como no salían en un plenario común, porque eran como manifestaciones por grupo, no pude direccionar respuestas. Un alumno dijo que, aunque él no pagaba impuestos... había dinero para... Con el tema del aborto, me pareció bueno decir aquellas cosas que no se saben: el lema de la Campaña por el Aborto seguro, legal y gratuito; la inexistencia del cumplimiento de la ley de educación sexual integral. Me propuse cerrar ese primer momento, con esas aclaraciones.”

⁴³ Subsidio que se otorga a las mujeres embarazadas y a los hijos de los padres que no pueden acreditar empleo.

Algún tiempo después, cuando volvimos sobre esta experiencia en la entrevista, Carmen manifestaría serias dudas acerca de haber podido realizar un aporte significativo a este grupo de alumnos en el corto tiempo de estancia en el aula.

A manera de síntesis.

En el capítulo seis se enfocaron las perspectivas prácticas en relación con fundamentaciones, guiones conjeturales, y otros materiales de clase, elaborados por cuatro estudiantes (dos de ellas actualmente ejerciendo la profesión) para la escuela secundaria.

Se buscó contrastar y describir los tipos de conciencia histórica que se ponían en juego en situaciones ficticias (las respuestas al “cuestionario”) y reales (las “prácticas” propiamente dichas, con mayor o menor incidencia de las orientaciones que proporciona la cátedra). A la hora de expresar sus convicciones sobre las cualidades del conocimiento histórico, las capacidades que apuntan a desarrollar y el sentido de su enseñanza, tres de ellas mostraron algunos aspectos acordes a lo que supone la construcción de una conciencia histórica en los alumnos y alumnas de secundaria. Es decir: historia como construcción humana compleja e inacabada, multidimensional y multicausal para ser abordada desde la multiperspectiva; acción humana condicionada pero con posibilidad de modificar las estructuras; todos hacen la historia, no sólo los grandes hombres; tiempo histórico no lineal sino con distintos ritmos en los procesos y acontecimientos históricos.

También se hizo referencia a la utilidad de la historia para la vida cotidiana; el conflicto social como motor del cambio; la responsabilidad por un futuro que aún no se ha dado y que deber ser abordado como horizonte de posibilidades y de cambio. En el caso de la estudiante feminista se aludió a una historiografía crítica que tiene el objeto de problematizar y desocultar las causas de los conflictos. Vale decir que en ninguna de las prácticas se logró llevar a cabo la totalidad de estos supuestos.

Los temas más contemporáneos (siglos XX - XXI) proporcionaron mejores posibilidades para establecer relaciones pasado – presente; no por ello fue menos compleja la tarea en el aula. La brecha entre teoría y práctica se hizo evidente cuando analicé los contenidos concretos que las practicantes planificaron. Esto es un problema habitual en las propuestas de los alumnos universitarios pero se profundiza a la hora de poner en acción cuestiones mucho más abstractas que no están habituados a pensar en su formación inicial. Uno de los problemas residió en el planteo de actividades mayormente tradicionales, al menos en las prácticas del primer cuatrimestre (Gimena y María). Sólo algunas clases mostraron una coherencia entre todas sus partes, sobre todo aquellas desarrolladas en el segundo cuatrimestre (Antonia y Carmen) en las que –de común acuerdo con la coordinadora de prácticas (y tesista)- se introdujo la reflexión sobre la conciencia histórica.

En el caso de Gimena constaté que produjo modificaciones después de la realización de las prácticas incorporando cuestiones como la democratización del saber en el aula, la colaboración docente –alumnos en la construcción de un pensamiento crítico y la necesidad de justificar la presencia de la historia en el desarrollo cotidiano del curriculum.

La propuesta de Antonia era interesante pero hubiera requerido un trabajo más extenso y cuidadoso sobre las propias representaciones del período y las de sus estudiantes para que éstos pudieran comprender el sentido que ella le otorgaba. El escaso tiempo que contaba para el desarrollo del tema conspiró contra la posibilidad de inferir y contextualizar los múltiples significados presentes en las fuentes más contemporáneas, asimismo profundizar en las continuidades y rupturas de los distintos tiempos implicados en la producción de un acontecimiento histórico puntual. Su concepción de la conciencia histórica no se plasmó de manera sistemática en la formulación de los contenidos.

Carmen fue la que mostró un manejo más sofisticado del conocimiento histórico y de los argumentos que fundamentaban su perspectiva, también la que mejor pudo comprender lo que había sucedido en el aula durante su breve estadía. Realizó

importantes consideraciones de las que no estuvo exenta la preocupación por el futuro. Ello se expresó en sus inquietudes acerca de cómo estimular la reflexión sobre las experiencias que marcan las posiciones diferenciadas de hombres y mujeres de las distintas clases sociales, y de manera relacionada, cómo hacer para provocar un cambio en los modos de pensar. Su elaboración de los contenidos del plan de cátedra alternativo –del que analicé sólo una pequeña parte en este capítulo (completo en Anexo IV-2)- mostró una articulación profunda entre pasado y presente. La construcción de conciencia histórica, y sus funciones de orientación, interactúa con la particular selección que se hace del contenido histórico, en este caso, la introducción en la última unidad de un tema poco tratado en los programas escolares como el de los “nuevos” movimientos sociales (de derechos humanos, LGTB, feminista, ambientalista, “piquetero”, campesino, de los pueblos originarios, ambientalista, etc.). Estas formas de acción colectiva gozan de una cada vez mayor legitimidad en amplios sectores sociales que buscan modificar la realidad que viven cotidianamente. Muchos de ellos están en conflicto con las distintas instancias estatales (nacional, provinciales) y cuestionan las apelaciones a la identidad que desde allí se formulan.

CAPÍTULO 7.

DIÁLOGOS REFLEXIVOS SOBRE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR.

7-1- Introducción.

El presente capítulo profundiza, a través del análisis de las entrevistas a Antonia, Carmen y Gimena, aspectos centrales de la investigación como la incidencia de la formación y otras experiencias en la construcción de la conciencia histórica, los fundamentos de las propuestas que llevaron y llevan al aula (si se corresponden con lo que dicen que hacen y cómo lo hacen), cómo evaluaron su trabajo, y qué sugerencias pudieron aportar a los responsables de la carrera en la FHuC-UNL, entre otros aspectos.

Transcribo las preguntas iniciales que fueron comunes a las tres entrevistadas, otras cuestiones fueron surgiendo espontáneamente del diálogo:

- 1- ¿Qué te motivó en el recorte del tema para tus clases? ¿Considerás que fue una elección que tomaste libremente o fue influenciada por los coordinadores de la práctica?
- 2- ¿Considerás que alguna experiencia de tu biografía escolar (primaria, secundaria) tuvo influencia sobre estas decisiones (profesores que fueron ejemplo a seguir, inquietudes a las que no se dio respuesta, etc.) ¿Cuál?
- 3- ¿Considerás que la formación disciplinar y pedagógica de la facultad te ha permitido reflexionar sobre la importancia de establecer relaciones entre pasado y presente en relación con temas concretos? ¿Por qué?

- 4- ¿Qué otras experiencias de tu vida considerarás que fueron relevantes en tu toma de decisiones en la instancia de práctica final?
- 5- ¿Qué pasos seguiste en la elaboración de la propuesta con sus correspondientes materiales?
- 6- ¿Cómo definirías en pocas palabras lo que fue tu propuesta?
- 7- ¿Qué objetivos perseguías? ¿Qué querías que los estudiantes lograran al establecer relaciones pasado - presente?
- 8- ¿Qué considerarás que los estudiantes lograron y no lograron?
- 9- ¿Qué no harías y qué volverías a hacer en esa experiencia concreta? ¿Cómo lo harías? ¿Modificarías tu propuesta?
- 10- ¿Cuáles son a tu criterio las principales posibilidades y obstáculos dentro de las instituciones escolares para lograr un conocimiento que permita significar el presente y dé herramientas a los estudiantes para pensar lo que va a venir?
- 11- ¿Considerarás que la formación inicial de profesores en nuestra facultad debería cambiar? ¿Por qué? ¿En qué aspectos?
- 12- ¿Qué sugerencias o aportes harías a los profesores de didáctica específica y práctica docente en relación con el tema construcción de “conciencia histórica”?

Los otros formatos de entrevista pueden consultarse en el Anexo I-3 y las respuestas completas en el Anexo V.

7-2- Análisis de las entrevistas.

Las entrevistadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta diversas edades, experiencias de vida, compromisos militantes, distintos grados de avance en relación con el ejercicio de la profesión y procedencias geográficas diferentes.

Antonia y Gimena no superan los veinticinco años en tanto que Carmen ya ha pasado los treinta. Esta última también cuenta con participación en movimientos sociales (que no la tienen las otras dos) y un posgrado en curso. Antonia proviene de una localidad del interior de la provincia, en tanto que Gimena y Carmen son de la ciudad de Santa Fe. Como ya se ha dicho Gimena se graduó hace casi un año y Carmen cuenta con un título previo de Licenciada que le ha permitido ejercer la docencia (al menos en suplencias de corta duración).

Las entrevistas fueron realizadas en una instancia posterior a las prácticas y su contenido clasificado en función de las cuestiones que fueron apareciendo como más relevantes en los capítulos anteriores. Grandes títulos organizan el análisis y los textos se presentan por el orden que seguí para llevar a cabo los encuentros con las ex practicantes: primera Antonia, segunda Carmen y tercera Gimena. Ello no obedeció a ningún criterio en particular sino a la disponibilidad de las estudiantes para realizar la actividad. Sin embargo, aquí el orden es importante porque a medida que iba avanzando con las entrevistas surgieron cuestiones o comentarios que no estaban pensados originalmente y pudieron transferirse a las restantes entrevistas, como, por ejemplo, el papel que tenían los “héroes” en la enseñanza de la historia.

7-2-1- El recorte del tema y su justificación.

La primera pregunta fue sobre la motivación en el recorte didáctico, a qué había obedecido la selección de los contenidos y si consideraban que lo habían hecho en ejercicio de su autonomía. Las respuestas expresaron distintas razones, algunas comunes, relacionadas con el “sentido de enseñar”, con la “utilidad” del conocimiento, la intención de que los alumnos y alumnas comprendan el presente y adquieran algunas

herramientas para actuar en el mundo, y otras más específicas, relativas al contenido particular que cada una debió desarrollar. Además de los temas de clase aparecieron algunos otros de los que designé en el capítulo 5 como “temas importantes para su vida personal”: la aparente restauración de lo público tras la aplicación de costosas políticas neoliberales, la introducción de nuevas miradas que propician una mayor igualdad de género (reconocimiento de la presencia de las mujeres en la historia argentina) y la revalorización de la acción / responsabilidad individual y social a partir de una situación de desastre evitable (inundaciones).

Antonia recuperó en primer lugar la influencia del curriculum escolar –mediado por las orientaciones de la profesora a cargo del curso- como un factor clave que la llevó a hacer el recorte didáctico. Si bien las inquietudes sobre la relación pasado – presente estuvieron desde antes en sus planteos (como se ha señalado en el capítulo anterior), es fácil ver que se tradujeron de manera casual en su propuesta de clase, como una manera de capitalizar la presencia en los medios de comunicación de un hecho resonante: la reestatización de YPF. La propaganda gubernamental fue un factor decisivo en la inclusión del tema en la “agenda” de los contenidos que desde su punto de vista debían ser enseñados.

“En cuanto al recorte, no tanto por los coordinadores de la práctica sino más que nada por lo que la profesora me fue guiando sobre lo que estaba pensando dar. Ella me dijo estos temas, tac, tac, tac, y ya en base a eso, que era YPF, cuestiones así, fui armando las clases. (...) dijimos «¡bueno!». Justo estaba el auge de la reestatización y estaba todo ese clima de debate en el congreso y demás, y era lo que estaba sonando también en los medios, o sea, vos prendías, la radio, la tele, la compu o lo que sea y tenías YPF con la bandera argentina y todo eso, entonces para ellos era más fácil poder visualizarlo a partir del uso de los medios, y sí, fue como una charla más que nada entre las dos, estaría bueno poder relacionarlo con... Porque además de todos los temas que me habían tocado era el que más podía yo llegar a relacionar con la actualidad y que ellos también tengan medios como para poder hablarlo más allá de lo poco que hayan escuchado pero por lo menos YPF algo les iba a causar, por lo menos no lo

habían escuchado por primera vez de mi boca sino lo que estaba en los medios en ese momento. Como que de todos fue el tema que más me posibilitaba poder hacer esa relación.”

Más adelante destacó la importancia de que los alumnos entendieran el sentido de la historia enseñada, interpretando y resignificando las experiencias pasadas, refutando la idea de que todo es “viejo”, sin matices, aun lo más reciente:

“es bueno aprovechar esos momentos, saber ver que son claves para decir «a ver, cómo lo engancho» sobre todo para la historia que todo el mundo..., sobre todo los chicos dicen, «ay historia, el pasado, sí, bien viejo, de atrás». Bueno, pero no es tan, tan viejo, uno lo va resignificando de alguna forma.”

Según Antonia, la relación pasado presente debería posibilitar que los estudiantes comprendan las causas históricas de sus problemas cotidianos. La enseñanza de la historia tendría la función principal de alertar sobre lo que está pasando.

“Porque muchos dicen «¿y de qué me va a servir esto?» Y decirles «bueno, pero si vos te parás frente a la sociedad donde estás y sabés mirar ese presente de una forma crítica por lo menos vas a entender por qué estás cobrando lo que estás cobrando, por qué no te alcanza, por qué los problemas de acá, los problemas de allá, o por qué ves a la gente en la calle reclamando por lo que sea. Aunque sea que vos te parés a reflexionar sobre eso creo que ya es algo». Entonces creo que ahí estaría el mensaje hacia los chicos de la secundaria, de no verlo como si fuera una película que pasa y a mí no me pasa sino tratar de entenderlo, solucionar es otra cosa, pero tratar que no pase desapercibido.”

Luego de su experiencia en la escuela, el escaso entusiasmo con el que los alumnos recibieron su propuesta, la practicante reflexionó sobre la importancia de que los docentes sepan hacer la lectura de los medios de comunicación y, por otra parte, conocer cuáles son las cosas que realmente interesan a sus estudiantes.

“Vos tenés que saber del tema, estar aunque sea informado, haber leído, y sobre todo si vas a plantear el tema de algo presente, con los medios y demás teniendo en cuenta qué es lo que esos medios están dando. No podés ir y decir «Bueno, a mí no me importa lo que está pasando, yo les vengo a dar esto...» saber escuchar a los chicos, qué es lo que están preguntando porque, como salió acá, en el curso mío, que yo estaba dando YPF pero ellos lo que le interesaba era saber sobre el boleto [el precio del bus], lo relacionaron con eso. Decir «bueno, a ver qué es lo que a vos te interesa saber de eso» y cómo poder plantear...”

En otros momentos de la entrevista destacó algunas limitaciones de su propia experiencia de vida: pertenecer a una pequeña ciudad del interior de la provincia puso algunos condicionamientos a la manera en que percibía los problemas sociales cuando era más joven. Su formación en la disciplina histórica le habría mostrado que es fundamental involucrarse en lo que pasa y trabajar en el aula la idea de que el cambio es posible (sin embargo, ello no apareció de manera concreta en su propuestas de clase).

“[La historia] te ayuda a entender qué es lo que querés o qué es lo que no querés de ese pasado para el presente, y esa idea que cuesta mucho, también personalmente -también a los chicos- esa idea de que uno también es parte de eso, entonces bueno puede decir «ay no», porque en San Javier pasa mucho de «eso es en Buenos Aires, o eso es en Córdoba, o es en Rosario, o en Santa Fe», pero a largo plazo o a corto plazo eso llega a San Javier. Yo pienso en mi ciudad, terminan llegando las consecuencias, a largo plazo, buscadas o no buscadas repercuten, por ejemplo, el tema de la violencia. (...) Entonces no es decir «es que a mí no me va a pasar» sino que vos también sos parte de eso. Así sea desde lo más pequeño podés participar para el cambio y creo que también es importante que lo entiendan los chicos.”

Según Antonia, realizar un recorte temático que contemple la relación pasado-presente implicó desafíos inéditos a la hora de preparar la propuesta: seleccionar fuentes muy diferentes a las que se utilizan para otros periodos históricos, identificar las

distintas posturas que tienen los medios de comunicación, explorar y conocer la información más relevante respecto de los temas de actualidad.

“Usé mucho de internet, fue bajar y ponerme a leer, yo había elegido varios recortes de diarios y ponerme a leer cada uno y tratar de visualizar... bueno... elegir, porque tenía La Nación, El Litoral, Clarín, o sea tenía varias propuestas y tenía que elegir cuáles darles a los chicos y también hacer el recorte. (...) Lo que cada diputado o senador decía a favor o en contra eso sí me llevó más tiempo sobre todo cuando hacían alusión a ciertos acuerdos o cosas que uno no tenía... fue buscar en Internet a grandes rasgos a qué hacía mención. En ese sentido, se me complicó más porque trabajé con otro tipo de documento u otro tipo de herramienta. No era el texto que yo estaba acostumbrada a trabajar.”

Sobre la justificación del recorte temático, **Carmen** apuntó a una diversidad de aspectos que le resultaron significativos a la hora de preparar sus clases sobre el fenómeno peronista. En primer lugar, la intención de realizar una relación sistemática entre pasado – presente que propiciara explicaciones de la cotidianeidad.

“En cierta forma la ayudantía y la práctica, ambas tienen esta cosa de conectar el pasado, inducir o llevar o provocar mucho esta relación (...) Para mí es muy importante el estudio y lo que significa el estudio. Para mí el estudio es político, es para la vida cotidiana, para entender por qué...”

En segundo lugar, le pareció pertinente que los estudiantes comprendieran que existieron otros modos de ser joven y de pensar la política en el pasado reciente, muy diferentes a los actuales, durante los primeros gobiernos peronistas (1945-1955).

“La clase que tenía que ver con la cuestión de la juventud en cierta forma porque el testimonio de los militantes peronistas era muy fuerte, para la conexión con su propia juventud que es la juventud de esa época que ha tenido otras experiencias, por ejemplo, la de la resistencia peronista, y qué es ser joven en este momento. Y a su vez también porque ellos [los estudiantes del curso donde realizó su práctica]

nacieron y estuvieron siempre en un contexto democrático, esa era la relación. Y después también que volver a la época, por ejemplo, del '55 hablaba de que el «ser muchacho» en esa época evidentemente ha cambiado con lo que significa ser hoy muchacho, ni siquiera usamos la expresión «muchacho». Esas transformaciones que tienen que ver con la fuerte politización como dice María Matilde Ollier de la vida, es decir, cómo estaba atravesada la vida política, cómo puede ser pensada que evidentemente no son los parámetros de la violencia política en esos términos. Hoy podemos hablar de otro tipo de violencia pero no de esa, no de la llegada a las armas, no de tomar las armas y no obviamente el horizonte de la revolución.”

Y desde una perspectiva de género fue el rechazo a los estereotipos sobre las mujeres políticas, y en particular aquellas pocas que lograron ocupar roles de importancia en el último siglo. Para el pasado, significa cuestionar la visión predominantemente masculina de la historiografía en boga. Para el presente, entender que las representaciones recreadas y difundidas por los medios de comunicación no son una mera fuente de información sino de ideas que deben ser discutidas. Esto último marca una diferencia importante respecto de lo que planteaba Antonia para sus clases.

“Y en el caso de Evita [Perón], porque, a partir de muchas cuestiones que tienen que ver con el presente que lo podemos ver en los diarios, en la radio, las menciones que se hace a la presidenta en cierta forma pueden ser linkeados, digo yo, algo que te permite ir para atrás o algo que te permite establecer una relación con esas consideraciones que se hicieron sobre Evita en su época, más allá de que una no estuviera de acuerdo con esa figura, qué atributos se le endilgaban a esa figura y lo importante que en esa clase, por ejemplo, saliera... el que apareciera como «puta», la cuestión en la contemporaneidad -el apelativo de «yegua» para la presidenta-, bueno esas cosas... Y obviamente ahí la mirada que una quiere empezar a introducir que es la mirada de género, también como cuando hablamos de peronismo podemos empezar a hablar de todo lo que deja de mirar y que es muy importante.”

Las fuertes convicciones de Carmen respecto del modo de encarar la práctica de la enseñanza de la historia –el cruce de la perspectiva feminista con el análisis de clase para poder comprender a distintos grupos sociales en distintos momentos históricos- se trasladó también a experiencias en otras instituciones educativas. A través de la narración se desenvuelve la conciencia sobre la presencia sistemática de estos aspectos, tanto en el desempeño docente como en la producción académica de la practicante:

“tratar de meter el tema donde sea o tratar de hacer esa apertura para saber que en todos los lugares donde lo busquemos está presente, la cosa es que no podemos verlo. El otro día por ejemplo hice un reemplazo [en otra escuela] y trabajamos el concepto de clase entonces ahí me di cuenta que, ya bueno, como que se empieza a meter tanto el tema que una cosa no pensada... Yo hice la referencia de estas cuestiones de clase que, por ejemplo, chicas de ese curso, de clase media, de un colegio privado no se ven como madres ¿no? y después percibí que lo había hecho ya como una cosa, que se va interiorizando, que se va movilizándolo que puede hacer ver cuestiones que antes no las tenía tan claras presentarlas desde la teoría o tirarlas para pensarlas. Bueno, mi motivación personal me parece que es el feminismo y después algo que creo que me persigue que es siempre pensar la cuestión del conflicto en relación con los movimientos sociales o el cambio social. O sea, evidentemente, en todas las propuestas que yo genero está, en mi tesis de grado está, que son cosas que una quizás percibe con el tiempo y ahora me doy cuenta que en mi tesis de maestría también está, también está el movimiento social mirando al estado, el movimiento social cuestionando..., y sobre todo el feminismo como movimiento social que cuestiona la matriz cultural en la que somos criadas.”

Esta conciencia no admite escisiones entre producción historiográfica y reflexión sobre la utilidad social del conocimiento, aun en las expresiones más cotidianas de la existencia:

“Siempre pienso que la cuestión de la utilidad, no en un mal sentido, sino la utilidad de activar los conceptos que vayan y vengan. Y por eso, hice varias

referencias a cómo en cierta forma cuando hablamos de próceres o lo que fuera, en ese caso era interesante (...) Si las nombramos por qué las nombramos. Y si no las queremos nombrar y las reemplazamos por otras, por qué. El día del reemplazo también digo: «¿por qué en el billete de 20 [pesos] está Rosas y no otro?», «¿por qué la Vuelta de Obligado ahora es un feriado nacional y antes era negado?» Pero esas cosas que siempre provocan esa disputa, que puedan otorgar significado. En cierta forma también las ciencias sociales ayudan a eso, a la lectura de las cosas más simples o a las que menos creemos tienen un sentido.”

El cuestionamiento de los relatos históricos tradicionales en sus distintas vertientes (liberal, revisionista), de la historia centrada en los grandes hombres, de las efemérides, constituyó otra motivación importante para Carmen, sobre todo cuando “le ha tocado” enseñar períodos de la historia nacional en los que todavía no habían irrumpido los movimientos de masas:

“Otro día que me tocó hacer reemplazo estaba la crisis de 1820, entonces yo le decía a M.⁴⁴: «a mí eso no me parece importante porque me parece que esas cosas no quedan», necesito ideas que les van a dar un sentido, eso que piensen que el estado nacional fue una construcción, que no fue de un día para el otro. Que puedan visualizar ese espacio y tiempo, eso me parece más porque después ¿quién se acuerda de la crisis? Entonces me dijo: «yo me acuerdo de las cosas que daban...» Después la otra vez me dijo «¿pero qué clase de historia das vos?» Porque también yo siento que tengo una forma muy particular quizás de ir a buscar otras cosas como evidentemente, como siempre, uno no puede dar lo que no tiene o no puede enseñar lo que no siente. Entonces como yo veo la historia desde un determinado foco que tiene que ver con lo que estuvimos hablando al principio, quizás reparo en eso.”

Este último párrafo es interesante porque sugiere que la adhesión a una historia que pretende ser diferente requiere ser justificada permanentemente, no sólo en la universidad, sino, sobre todo, frente a otros actores del sistema escolar.

⁴⁴ Carmen se refiere aquí a su pareja, también docente, pero de escuela primaria.

Junto a **Gimena** se pudo reflexionar sobre los distintos aspectos que a su juicio posibilitan y obstaculizan la profesión que ha comenzado a transitar. Cuando se le preguntó sobre el recorte didáctico que había realizado durante su práctica final expresó una concepción ética y política de la educación deudora de Paulo Freire.⁴⁵ Esta concepción es una constante más allá de que los grupos varíen y requieran distintas intervenciones para lograr el aprendizaje.

“En general, para mí, son cuestiones más políticas.”⁴⁶ En función personal digo «voy a tratar este tema desde este aspecto», y una vez que hago el recorte temático, adecuarlo, o hacer una transposición didáctica, que pueda ser ese tema comprendido o trabajado por los chicos. Muchas veces pasa que una lleva un material y que los chicos te quedan mirando y no entienden hacia dónde va o preguntas que ellos te dicen «no entiendo» y para vos son totalmente simples. Pero sí el recorte de los temas para mí es algo político, epistemológico.”

En cuanto a las fuentes de estas convicciones reconoció una multiplicidad de experiencias que desbordaron su formación inicial:

“Tiene que ver con todo, con un bagaje personal, tanto con la formación de una como decisiones que una va tomando a lo largo de su formación y después ¿no? Porque la formación no termina una vez que se sale de la universidad. Además, la formación no sólo se da en la facultad.”

Al igual que Antonia hizo hincapié en la influencia del curriculum en lo que constituye la propuesta concreta de un profesor. Desde su punto de vista no se pueden generalizar las situaciones que se van presentando en el día a día de las instituciones:

“Cuando vas a reemplazos no te avisan qué tema o te dan demasiada libertad, o hay materias que te dan mayor libertad que otras, o depende de la escuela si te dan libertad o no en el recorte de contenidos, o qué temas hacer o no, seguir la

⁴⁵ Su obra es muy trabajada por las docentes a cargo de las asignaturas pedagógicas de la FHuC-UNL.

⁴⁶ Se refiere a su compromiso con el cambio social y una concepción progresista del saber.

línea que baja el ministerio o no. Eso depende mucho de una escuela a otra y de un profesor a otro. Más que nada a la hora de ir a hacer los reemplazos o cuando hicimos las prácticas.”

En las suplencias breves es habitual que los docentes reemplazantes tengan un margen mayor de autonomía. En general, el titular de la asignatura no deja indicaciones sobre lo que se debe dar. Gimena marcó en estos casos la posibilidad de hablar con los alumnos sobre cuestiones del presente que podían resultar de su interés.

“Ayer al mediodía pensé que (...) [era] importante trabajar el tema de la inundación que fue lo que pasó ayer.⁴⁷ Como tenemos una ciudad que hace diez años está viviendo inundaciones que queda gran parte de la ciudad... que no se puede... con casas y todo bajo el agua y entonces justamente me parecía importante trabajar con los chicos ese tema, ver lo que ellos piensan y justamente problematizar lo que saben y lo que les llega desde los medios o desde la propia casa, o de lo que van sabiendo.”

Los objetivos de esta propuesta –que finalmente no pudo desarrollar– eran sencillos. Al igual que Antonia, Gimena mencionó la importancia de “aprovechar” lo que los estudiantes sabían de su propia experiencia o escucharon / leyeron de los medios de comunicación. En este caso para desnaturalizar y cuestionar el sentido común de sus representaciones.

“Era solamente apelar a lo que ellos hayan visto ayer y ver cómo se informaban ellos y qué recordaban del 2007 y del 2003 e inundaciones pasadas. Para ver cómo se informaban ellos y de dónde sacaban ellos su información.”

“(…) me pareció importante que todos esos temas sean trabajados en el aula y que no queden afuera. Que no sea una cosa que uno ve en el noticiero, que se escucha... Lo que ve en los medios, lo que ve en la casa y no se hace el análisis

⁴⁷ El día anterior a la entrevista se inundaron varios barrios de la ciudad por las fuertes lluvias. Si bien el agua bajó más rápidamente que en otras oportunidades algunas familias fueron evacuadas y permanecieron en refugios hasta poder volver a su hogar.

de un montón de causas o de cosas que están dando vuelta en la problemática de la inundación, teniendo en cuenta que fueran distintas inundaciones. Porque a veces una escucha comentarios de sentido común o que hacen englobaciones generales que no terminan de hacer un análisis profundo, así que a eso era a lo que apuntaba, hacer un análisis un poco más complejo de lo que son las inundaciones acá en Santa Fe. (...) que un desastre natural, un castigo divino, me parece que no...”

Esta última idea, sobre la responsabilidad de los seres humanos en todo lo que ocurre, había sido un supuesto presente en su práctica final. En su reflexión posterior se enfatizaron las posibilidades individuales y colectivas de lograr el cambio de la propia realidad:

“(...) una de las herramientas más importantes a la hora de dar clase es que los alumnos se den cuenta que ellos son actores sociales. Me parece que es imprescindible y por eso recurría siempre a mostrar cuáles eran los actores sociales o los actores dentro del proceso histórico que se esté trabajando, cómo eran personas las que hacían las cosas, no que eran cosas que pasaban «porque pasaban» o por algún tipo de cuestión divina o alguna cosa rara, o cuestión de la naturaleza. Eran personas que hicieron la historia, y que sean conscientes de que ellos pueden hacer una cosa o hacer otra. Que ellos deciden hoy hacer o no determinadas cosas, que ellos deciden hoy ser lo que son y no ser otra cosa.”

Gimena no dijo cómo llevaría estas ideas a la práctica concreta y, lo más difícil, cómo se vincularían con los contenidos planteados por el curriculum.

Todas las entrevistadas manifestaron, de distintas maneras, que las relaciones pasado – presente (e implícitamente el futuro) se fundamentan en:

- la necesidad de encontrarle sentido a la enseñanza de la historia en la escuela;
- la importancia de historizar, contextualizar y resignificar ideas;

- darle un contenido “político” a la propuesta de enseñanza para que sus alumnos puedan comprender las cosas que le pasan cotidianamente e intervenir para modificarlo si no les gusta;
- aprovechar acontecimientos de la actualidad para propiciar comprensiones más amplias de los distintos contextos sociales, en el tiempo y en espacio, que permiten trascender las actitudes “parroquiales” (sólo una mostró cómo hacerlo de manera sistemática).

Todas ellas reivindicaron también la importancia de su autonomía docente para llevar a cabo el recorte didáctico y de informarse a través de distintos medios para poder guiar eficazmente a sus alumnos en la misma tarea.

7-2-2- Modelos en la biografía escolar, inquietudes, relaciones pasado - presente.

En cuanto al peso que le atribuían a sus experiencias escolares previas, Antonia dijo que apenas recordaba sus aportes en relación con el tema, posiblemente debido a la mayor pasividad en los estilos de vida de su ciudad de origen. Espontáneamente eligió hablar de un acontecimiento considerado relevante para muchos como fue el estallido social de diciembre de 2001:

“En la secundaria, no tengo registro muy en claro. Cuando fue lo del 2001-2002 yo estaba en plena secundaria pero para mí pasó como muy desapercibido. Yo trato de acordarme todo eso y no sé si se charló mucho en clase.”

Recordó su poca conciencia respecto de la crisis política y social, pero también la de muchos ciudadanos adultos de su localidad:

“El problema mío era la parte del estado de sitio que no podía salir⁴⁸, eso era como lo que más me afectaba pero después no sé si hacía tanto problema en por qué no podíamos salir, por ejemplo, o qué era lo que estaba pasando realmente

⁴⁸ Se refiere a las medidas represivas tomadas por el gobierno para intentar contener el estallido social en esa oportunidad.

cuando vos prendías la tele. No sé si tiene que ver, y sí, el lugar es más tranquilo entonces no ves gente movilizándose a la plaza. Acá es más fácil, vos los escuchas, si no vas, pero por lo menos los escuchás, lo ves en la tele, o los ves pasar, pero allá no, las convocatorias que han habido a la plaza han sido por cuestiones muy puntuales y la gente que está más comprometida con eso, no es que sale todo el pueblo o toda la ciudad, que va a la plaza a protestar. Las que han sido las protestas de AMSAFE⁴⁹ son maestras que han venido a protestar acá pero no que hayan hecho marchas en San Javier entonces no se ve mucho eso... es más alejado o más tranquilo en cuanto a ese tema. Es más lo que la gente ve por la tele que lo que sabe que eso te está pasando también a vos de alguna forma, y creo que tiene que ver, sí, en ese sentido.”

Las otras dos manifestaron que sus experiencias escolares fueron negativas. Para Carmen se tradujo en querer ser lo más autónoma posible y diferenciarse totalmente de las rutinas padecidas; para Gimena fue una situación insatisfactoria de aprendizaje que varios años después se propuso resolver a través de propuestas superadoras.

Carmen insistió en la necesidad de introducir lo original, lo alternativo, ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace:

“evidentemente hay una cuestión de que uno tiene modelos de quién querría ser o cómo querría ser. Entonces hay algo que me preocupa, me inquieta que alguien se aburra o alguien no pueda sacarle nada a la clase o que no se aproveche el tiempo para pensar cosas. Además también me parece que YO introduzco otras cosas, esa es la valoración de mi práctica, entonces yo creo que el otro aprovecha eso que creo que no lo va a escuchar en otro lado, pero quizás es un prejuicio. Después también los modelos de docencia que están ahí como latentes evidentemente juegan a que una quiera hacer una buena *performance* ¿no? Que los otros puedan pensar cosas que antes no pensaban, que puedan romper, no en el mal sentido, es romper con el sentido común y tratar de no hacer lo que siempre odié, cuestiones de lecturas de manuales y esas cosas que a mí no me

⁴⁹ Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe (órgano gremial).

gustaban como estudiante y que creo que no motivaban ninguna capacidad creadora, ni ninguna habilidad cognitiva, el tratar de no hacerlas. Pero bueno, siempre el vértigo de la práctica si una no se pisa los talones con lo que hace... Yo soy una mujer que quiere vivir como piensa, entonces esa es mi preocupación pero sí, hay situaciones en las que una cae desgraciadamente en repetir cosas. (...) no sé si una propuesta didáctica que sea la lectura y respuesta, yo, quizás porque odiaba eso en la escuela y no, no puedo.”

Por su parte Gimena hizo un fuerte hincapié en realizar propuestas adecuadas a las características de los grupos de estudiantes, pues la mayoría de las veces sus necesidades son ignoradas por profesores que no saben interpretar a sus alumnos.

“La mayoría de las veces hubo «contramodelos»: profesores que iban a no dar clase, que iban a hora libre. O profesores que si bien trabajaron temas que me interesaban yo no los entendía o los entendí después. «Ah... esto quería decir el profesor cuando dijo tal cosa». Había cosas que sí, que en realidad los materiales que nos presentaban eran incomprensibles o eran más para compartir con colegas que no con alumnos. Eran incomprensibles a nuestro entendimiento. Si bien muchas veces eran para cursos avanzados -cuarto, quinto año- pero yo en lo personal no tenía un recorrido previo para comprender esos textos o ese material que se nos presentaba. Por eso, eso de tener más bien cuidado o estar atenta a los alumnos, cuáles son las respuestas de los alumnos ante mis clases, ante las cosas que una les plantea y saber reacomodarlo. Ser lo suficientemente flexible para poder hacer una adecuación de lo que una quiere plantearle para que puedan comprenderlo los chicos.”

El ejemplo que le sigue es muy esclarecedor del obstáculo –ya señalado en ocasión del análisis de las clases de Antonia sobre YPF (capítulo 6) – de suponer que los adolescentes manejan la misma información y las mismas experiencias que los adultos sobre temas del presente. Gimena aludió a sus propias dificultades como estudiante secundaria respecto de la enseñanza del contenido Guerra de Malvinas (1982) y las atribuyó en principio a problemas de comprensión, sin mención a causas más

profundas, como la falta de un concepto compartido sobre lo que es “actual” o “reciente”.

“Yo me acuerdo que un profesor había llevado un material de cómo fue la vida de los ex combatientes después de la guerra de Malvinas. Y en ese momento no terminaba de entender porque era algo, no sé, no me acuerdo si eran entrevistas o algo así, que yo no las entendía. Que si bien me parece interesante, una buena temática, interesante para trabajar con los alumnos en ese momento yo no entendí lo que propuso el profesor. (...) Calculo (...) que por recorridos previos que supuso el profesor que nosotros teníamos, de comprensión de textos, de comprensión de la temática que nosotros no teníamos. Además no tuvimos Historia y el profesor era de Formación Ética, y entonces, claro, él suponía que nosotros sabíamos historia, que sabíamos qué pasó, qué era la guerra de Malvinas, cuáles fueron los gobiernos posteriores, cuáles fueron las medidas que desde el gobierno se tomaron sobre los ex combatientes y nosotros no sabíamos nada en realidad. Entonces había un montón de saberes previos que el profesor supuso y que en realidad nosotros no sabíamos entonces justamente no podíamos hacer la comprensión que quería que hagamos.”

Esta experiencia le dejó la inquietud de querer superar el “malentendido” a través de sus propias clases:

“Y justamente la clase para hoy que tenía que preparar era de Formación Ética y no sabía que dar, entonces se me había ocurrido lo de Malvinas siendo que fue hace poco tiempo... y justamente me acordé y busqué testimonios y cosas para trabajar con los chicos sobre cómo es la vida del ex combatiente después ¿no? Hacer una introducción de lo que fue Malvinas y después... Igual te cuento que no pude hacer la clase porque era otra temática. Llegué a la escuela y me dijeron «NO, tenés que dar esto...»”

En el relato que realizó la practicante de su propia escolaridad era evidente la diferencia entre generaciones (respecto de la de sus docentes pero probablemente

también en relación con las más jóvenes) en cuanto a la posibilidad de tener ciertos recuerdos del pasado, la atención diferencial que se la ha dado a la cuestión Malvinas diez años atrás y ahora; y la necesidad de que la propuesta pedagógica se arme a partir de temáticas que los chicos y chicas efectivamente conocen y les interesan.

7-2-3- La relación de la formación disciplinar y pedagógica con la posibilidad de reflexionar sobre las vinculaciones pasado – presente.

En relación con esto surgieron dos cuestiones muy claras, por un lado todas las entrevistadas reconocieron en alguna medida los aportes teóricos a su formación, pues sin ellos les habría resultado imposible cuestionarse muchos aspectos de su realidad. En palabras de Antonia:

“(…) cuando los medios te dicen «es un momento histórico» (...) una dice: «a ver, por qué es un momento histórico», y tratás de relacionarlo y más que nada yo con mis hermanos, con mis papás trato de hacer un nexo, establecer por qué es así desde mi punto de vista.”

“yo supongo que antes [de hacer la carrera] no me lo hubiera planteado tan así. No es por nada pero yo los veo a otros amigos míos, a mis padres, o mis hermanos que no se paran a plantearse bueno a ver por qué o a reflexionar, más allá de que al momento de hablar tengan sus opiniones y sus inquietudes y tengan con qué hablarlo.”

Por otro lado, todas criticaron la ausencia de problematización de la relación pasado –presente que sólo se da excepcionalmente durante la carrera. Carmen señaló cuáles fueron las fuentes externas de sus principales inquietudes.

“Yo creo que el tiempo que estuve en «El carrito de los libros» que era un proyecto compartido entre la ONG Acción Educativa (que es la que más el cuerpo le ponía) y la Secretaría de Extensión. Ese estar con esas mujeres

haciendo educación popular ¿no? Hay un montón de herramientas ahí que continúan, que están como inconscientes y que en algún momento se activan y bueno, lo de la educación popular también es una cosa que a mí me moviliza.”

Así como en algunos testimonios de estudiantes recogidos y expuestos en el capítulo 4, en esta entrevista aparecieron críticas a la relación de la universidad con la sociedad, sus mecanismos institucionales selectivos (contradictorios con los discursos de una universidad pública y gratuita), y una enseñanza excesivamente teórica:

“A mí lo académico me pesa muchísimo pero en la academia no puedo darle voto o autoridad a todo el mundo. Es como que en muchas cuestiones la universidad habla solo con la universidad (...) la utilización de los conceptos pero a su vez la no aplicabilidad de los conceptos en la cotidianeidad del aula y de la lectura de la realidad.”

Y desde luego Carmen también señaló la discriminación de género en el seno de la institución formadora.

“También (...) la cuestión patriarcal, que en una carrera tan feminizada como esta, la cantidad de varones que están liderando o a cargo de cátedras, yo digo «¿cómo tipos tan lúcidos y tan brillantes pueden...?» Entre comillas..., después te preguntás hasta qué punto son tan lúcidos y tan brillantes. Evidentemente el concepto de patriarcado no lo van a ver, pero el concepto de poder sí, pero evidentemente saben un montón de cosas que después no aplican en la cotidianeidad en el trato con sus alumnas, en la construcción del proceso de aprendizaje, el no poder leer otras cosas que las personas traen cuando vienen a clases que no son sólo eso que se ve, que también son las propias historias. Todas esas cuestiones digo ¿cómo tipos formados en ciencias sociales no lo pueden ver?”

En relación con la posibilidad de debatir sobre la actualidad se les preguntó cuáles asignaturas de la carrera habían propiciado ese tipo de actividad intelectual y por

qué creían que los profesores lo hacían. La respuesta fue muy similar a otros testimonios que señalaron la materia Problemática Contemporánea de América Latina. Para Carmen:

“La cátedra que está picante así es la de H. y A. [los docentes a cargo] pero sobre todo me parece que a partir de la entrada de H. que dinamiza, porque H. está preocupado en estudiar... hizo su maestría, ahora tiene su doctorado, y además con la renovación bibliográfica, con «pispear» qué se sigue produciendo porque esto no se acaba, al contrario, es como dice Maristella Svampa, este es el momento de cambio de época entonces está esa efervescencia, entonces sí, igualmente A. siempre tuvo esa cosa de no perder la cuestión del presente.”

“Para mí [la preocupación del profesor A. por el presente está relacionado] con su marxismo, con su militancia, que ahí A. en eso sí tiene mucha sensibilidad. Después quizás falta acompañarla con más teoría o con otras cosas. Pero ellos están como abocados justamente a «hacemos esta materia pero para qué, cuál es la posibilidad de lectura del ahora, del hoy» y después, no sé, porque los demás son como muy... Después M. puede ser en la Historia Argentina II y en la Problemática Contemporánea de siempre hacer..., pero bueno porque es un tipo al que le interesa mucho la política, entonces sí. Sus referencias en clase y también traer cuestiones de la política de la década del ochenta, de la década del noventa, o de la actualidad e ir haciendo las conexiones.”

Como en otros aspectos, esta practicante le otorgó una gran importancia al posicionamiento historiográfico y político desde el cual se llevan a cabo las relaciones pasado – presente (cuando se realizan de manera sistemática). La opinión de Gimena fue coincidente sobre este aspecto.

“Sin duda que la formación me marcó a mí y me marca a la hora de planear mis clases, pero sin duda voy más allá de eso porque cómo me dieron a mí determinados acontecimientos o procesos dentro de la facultad no me gustó. Entonces yo no los reproduciría en la misma línea en un aula, además de

obviamente que son otros alumnos, otro contexto y todo lo demás. Sino que tiene que ver también con eso, con decisiones de por qué quiero dar clase yo, cuáles son estas posturas epistemológicas. Una adhiere a determinadas corrientes dentro de lo que es la historia, si va a decidir hacer historia política, historia social, historia económica, en qué va a hacer foco, o en determinados períodos, qué aspectos le parecen más importantes. Y también me parece importante, sí, de nuevo, esto de la postura política, entendiéndola de manera mucho más amplia que una política partidaria.”

Las opiniones de Gimena sobre la formación inicial criticaron principalmente la reproducción de las clases expositivas y la reducción de la enseñanza –en la mayoría de las asignaturas- al mero estudio de lo que ya pasó:

“por ahí una no sabe cómo hacer dinámica una clase. Y capaz que hay gente a la que nunca le gusta hacer dinámica una clase. (...) es cuestión de una formación, que uno aprendió así y tiende a repetir eso.”

“La formación trabaja historia en el pasado, lo que pasa hoy no sé... «si querés leelo en el diario y si no te enteraste...», si hacés algo o no con ese presente a nadie le importa. «Vos vení y estudiame qué pasó de 1810 a 1820, rendí un examen y decime qué pasó ahí», y nada más. Y sí, en muy pocas clases contada con los dedos de la mano me acuerdo que hayan hablado algo que pasó en el presente.”

“Me acuerdo que una vez A. habló de cuando fue el conflicto del campo, de eso, pero de las dos horas habrá hablado quince minutos. Y que en realidad después nos pasó un texto que él había escrito analizando el conflicto pero más de eso nada y no me acuerdo de otro más.”

Algo diferente fue el cursado de la Problemática Contemporánea de América Latina:

“América Latina sí... ¿qué fue? [Gimena piensa] Fue lo de... no me va a salir el de Ecuador... ¿de Correa? El intento de golpe a Correa. Ellos dieron toda una media clase, habrá sido, también tuvimos lo de la muerte de Kirchner. Así que fue bastante movida esa cátedra. Sí, esa fue la única, la contemporánea de América Latina es la única, pero la de Europa no, y la de Argentina tampoco. Se trabaja muy poco de la actualidad, pocas vinculaciones.”

Por último, Gimena lamentó que los esfuerzos por recibirse rápidamente le habían quitado tiempo para involucrarse en los asuntos de su ciudad o practicar una actitud más comprometida:

“leer el diario (...) salir a la calle y ver qué es lo que pasa, ser más activo en lo social. Eso lo pensaba yo justamente en estos días ¿no?, que la universidad fue el tiempo donde menos actué afuera. Iba de la facultad a mi casa y de mi casa a la facultad, o estudiaba en algún lado, estudiaba e iba a rendir. Fue la época en la que tengo menos conciencia de qué fue lo que pasó. Por ahí tengo mucha más conciencia de lo que pasó en la secundaria, tenía más tiempo libre, concurría a distintos lugares y entonces, uno, tenía más conciencia de lo que pasaba, más que nada en la ciudad que es lo más inmediato que uno tiene. Cosas así.”

En función de las respuestas es posible hipotetizar que una de las fuentes de la construcción de la conciencia histórica estaría ubicada en las fronteras de la institución universitaria con la sociedad, no dentro pero tampoco totalmente fuera (donde la posibilidad de cuestionar el sentido común es menor), sino en el contraste de realidades, en el espacio de tensión entre lo que se supone que la formación otorga pero a la vez quita (la posibilidad inmediata de llevar a cabo sus postulados). No tener el conocimiento empobrece las opciones con las que cuentan las personas para establecer relaciones entre pasado – presente – futuro, pero sin la dolorosa constatación de la brecha existente entre teorías y prácticas no se abre el espacio para pensar qué opciones de cambio existen.

7-2-4- La transmisión de experiencias.

Antonia y Carmen otorgaron un gran reconocimiento a sus vivencias previas y a las experiencias de la socialización familiar, intergeneracional. La primera de ellas dijo que la carrera le había servido para terminar de comprenderlas y, además, poder enseñar con conocimiento de causa (no es lo mismo hablar de un tema y además haberlo vivido); le otorgó mayor importancia a los últimos diez años:

“me pongo a pensar en las cosas que han pasado treinta años atrás, todo lo que tenía que ver con la dictadura y demás, que yo no lo viví. Pero cuando empezás a ver de 2000 para acá decís bueno, esto yo sí lo viví, puedo contarle desde mi lugar más personal, entonces como que también yo trato de decir «bueno, esto tengo que grabármelo en la cabeza», sobre todo las imágenes o lo que se decía porque es algo que después el día de mañana al dar clase yo tengo herramientas que son propias, no es que me lo contaron, de alguna forma lo viví, entonces en ese sentido tomo más conciencia, trato de ir recopilando un montón de cosas que en algún momento después me van a servir, que antes no lo hacía. (...) Estoy como más atenta, digo que tengo que abrir un poco más y tratar de entender y no quedarme únicamente con lo que veo sino entender, comprender o complejizarlo. En ese sentido sí, estoy más alerta.”

“yo creo que las experiencias de uno están también para poder transmitirles a los otros”.

Si bien Carmen comenzó afirmando que la transmisión intergeneracional está rota, logró recuperar ejemplos concretos de que ello no sería totalmente así. Ello sería más frecuente en los grupos de clase media donde es mayor también la expectativa y la capacidad de proyectarse al futuro.

“me parece que en un momento, no sé cuándo, quizás con toda nuestra formación en sociales que tuvo el país hubo falta de traspaso, de legado, desde la

oralidad ¿no?, de contar a las generaciones más jóvenes vivencias. En algún momento para mí eso se cortó.”

“la cuestión contemporánea de lo fugaz, de lo líquido que habla Bauman, de las que antes eran estructuras y hoy están más desestructuradas, todo eso evidentemente y después algo que no sé bien qué es tiene que haber pasado en relación específicamente a Argentina, que además esta cosa de no poder explicarlo, no manejarla bien, no implica desinterés, implica no saber. Pero en varias cosas. En ver películas... porque más allá de la historiografía otras cuestiones que podrían ayudar a entender cierta cuestión o hacer una mención a ese proceso a través de una película tampoco están. Porque una a veces va tirando cierta cosa para ver si hay masa crítica o si alguien puede relacionarla con una película o un libro, lo que fuera, y tampoco está eso. Como que no hay empatías generacionales.”

“Vos sabés que yo me acuerdo mucho cuando hice la práctica en el Industrial, esa experiencia, que A. muchas veces hizo referencia a lo que le decía el abuelo, mucho el relato, la construcción desde la clase media. Que el abuelo le decía cómo era en el peronismo, que el abuelo le decía que con esfuerzo había que salir, que había que ayudar, muchas cosas. Él y otros más, y ahí sí había un relato de alguien, un relato ocasional, no con la historiografía pero evidentemente son como sogas hacia atrás que permiten ir sosteniendo...”

“(...) muy fuerte en mi vida. Mi tía, y después mi mamá. Una vez que vino [el ex presidente Raúl] Alfonsín ella me llevó, todas esas cosas que -una es muy chica- no entiende mucho. Lo que te quiero decir que son mojones que después una puede hablar como más adulta quizás porque ha estado en situaciones (...) Cuando una es niña que no entiende nada, a mí me parece que opera en mi deseo de estudiar historia poder ponerle carnadura a esas cosas que para mí no tenían sentido. La cuestión de entender, de preocupación.”

Gimena por otra parte se mostró renuente a valorar cualquier experiencia familiar o colectiva, por el contrario manifestó que más importante para ella fue la conciencia crítica construida a partir de la confrontación de las distintas realidades con sus gustos y deseos políticos:

“no tiene mucho que ver eso. Siempre fue más bien ver cosas en la realidad que decía «no, esto no me gusta», esas fueron siempre mis posturas políticas. Pensar que hay realidades sociales que no me gustan, hay realidades universitarias que no me gustan, realidades de la escuela que no me gustan, realidades de cómo se trata a los adolescentes, realidades de los adolescentes que no me gustan. Me parece que es eso lo que quiero cambiar... no sé, de afuera lo que veo... que como hay un montón de cosas que hay que cambiar entonces me parece... por ahí, sí, desde la facultad se ayuda a dar un marco teórico a esto de buscar el cambio social, que los agentes tenemos que ser actores para el cambio social si en realidad lo queremos y para darle el tinte que querramos al cambio social, o si no, y me parece que es eso. Ver si hay realidades que no nos gustan y ver qué seguimos reproduciendo y qué no.”

7-2-5- Lo que los estudiantes lograron y no lograron.

En general las entrevistadas no se mostraron muy optimistas respecto de lo que pudieron lograr en relación con los objetivos planteados por sus clases en las instancias de práctica. Algunas de las principales dificultades que recuperaron fueron cuestiones muy conocidas como el desinterés de los alumnos o sus dificultades de comprensión de conceptos y procedimientos específicos. Antonia expresó:

“(...) no fue lo que yo esperaba pero al final de la clase me acuerdo que los chicos empezaron a relacionar más que nada con la problemática más cercana a ellos que fue el tema del boleto, del colectivo, del pasaje que quizás por ahí en ese momento que fue algo que charlamos hubiese estado bueno, yo pudiera haberlo enganchado con la problemática de YPF, la reestatización y tratar de

guiarlos, es decir, tratar de vincularlo, que fue lo que traté de hacer la otra clase pero ya no era lo mismo porque ya el clima se había perdido o ya estaban en otra cosa.”

Para Gimena, además, parte del problema fue su desconocimiento de cómo piensan y cómo aprenden los adolescentes:

“Yo no conozco a nadie que tenga catorce años entonces no entiendo cómo funciona una cabeza de catorce años, qué cosas entienden y qué cosas no, qué cosas les resultan más fáciles de comprender. Por ejemplo, hacer más gráficas, hacer más dibujos, más interacción de los chicos, más producción, para ir justamente haciendo un camino distinto con los chicos. No tanto texto, no tanto que lean, no tanto que hagan respuestas, que es más lo tradicional, y que era muchas veces a lo que recurrí durante la práctica.”

“Es un problema, qué se yo. Me acuerdo de haber llevado caricaturas o cosas así después, en otras prácticas, y los chicos tampoco saben leer una imagen. Hay que trabajar en todo, no es sólo que una lleva una imagen y listo, o lleva un video y ya está. Y eso va a hacer que la clase sea mágica. No, hay que enseñarles justamente a leer imágenes, a ver un video, mirar críticamente, analizar, lo mismo que el texto. Pero el texto resulta mucho más chocante a los chicos, más que nada a los más chicos, que les resulta más tedioso comprenderlo, ponerse a leer...”

También aparecieron otros factores, muy importantes, como el manejo del tiempo histórico para poder establecer una relación adecuada entre pasado –presente – futuro, y el supuesto de saberes compartidos que no se habían constatado previamente. Antonia y Gimena reconocieron que tuvieron problemas para mostrar continuidades y rupturas en la larga duración, y que los estudiantes pudieran comprender el sentido de trabajar los contenidos seleccionados. La primera de ellas reflexionó:

“la época del noventa (...) yo la di ahí muy por encima, ellos no contaban tampoco con eso, no habían leído nada, ni siquiera tampoco son de esa época como para decir «algo del noventa yo me acuerdo pero porque viví». Para ellos los noventa era algo muy lejano y la época de las privatizaciones también. Les faltaba ese salto, decir ¿por qué se había privatizado YPF y en qué marco se había privatizado? Entonces, si bien más o menos les fui tirando líneas, de bueno, por qué los noventa, que Menem, que esto que lo otro, les costó seguir el hilo, y por eso ahora yo traté de usar no tanto estatización como reestatización, esa idea de que ya había sido estatizado en un momento. Y por qué ahora se busca estatizar de vuelta y qué pasó en el medio era un desafío. (...) era difícil, mucha información porque por más que eran chicos que en algún momento se enganchaban tampoco es que estaban deseosos de saber qué había pasado en los noventa. Creo que dentro de todo, qué sé yo, supongo que entendieron en ese sentido. Pero obviamente capaz que daba para dos clases quizás o para profundizar más pero era una clase donde había mucha información o hacer una conexión que capaz tampoco estaban acostumbrados a hacer continuamente. Era proponerles algo que no sabías hasta qué punto iban a poder lograr.”

Gimena por su parte apuntó:

“me parece que no lo lograron entender [la relación con el presente] porque era un período muy lejano en el tiempo, entonces era mucho más difícil. (...) y además se me complicaba explicarle. No sé si te acordás que una de las alumnas siempre decía « ¿y por qué estamos estudiando la historia de los franceses si los franceses no vienen a estudiar la historia argentina?» y cosas así, que hacían que fuera inentendible la conexión de la revolución francesa con la actualidad argentina hoy, o cuál es la vinculación que se puede establecer, o por qué nosotros trabajamos hoy la revolución francesa. Por ahí con la revolución de Mayo algunas cosas se podrían haber trabajado más claramente con esto, pero sí, poco me parece que quedó de esta relación pasado-presente que a los chicos les quede claro. O al menos que los chicos pudieran haber identificado.”

“(…) a veces fallamos nosotros con la explicación porque me acuerdo que esta chica me preguntaba y que yo le explicaba, y no quedaba para nada convencida con el «por qué estudiábamos la revolución francesa». Y yo le explicaba que justamente ahí se habían hecho un montón de transformaciones que todavía hoy perduran, que si no sería un sistema de sociedad totalmente distinto, pero no terminaba de comprender, seguramente eran fallas de mi explicación o que yo daba por supuesto un montón de cosas que ellos no sabían o no entendían.”

Ante la misma pregunta -qué lograron los estudiantes durante sus prácticas- Carmen alegó que no podía saberlo porque la experiencia había sido muy corta (dos clases) y posiblemente no muy significativa para los chicos.

“Hummm, primero que es muy esporádico y yo me pregunto si en lo esporádico queda algo, pero bueno, quizás sí. A veces pasan cosas esporádicas y te acordás de por vida, pero es como un extraño que viene a dar una cosa. No sé, quizás que otros temas o haber insertado la cuestión o la perspectiva feminista en una lectura de la historia, una de las cuestiones vislumbrada por el alumnado, no sé. «Esto también es historia», no sé.”

Los relatos de Antonia y Gimena aportaron varios elementos para pensar por qué “fracasaron” (o al menos así lo percibieron ellas) sus propuestas didácticas en la práctica final. ¿Fue culpa de las actividades y de los materiales utilizados? ¿De las concepciones con las que los elaboraron? ¿De la falta de indagación sobre los saberes de sus estudiantes? ¿Del desacuerdo intergeneracional acerca de la importancia y el sentido de enseñar determinados contenidos y no otros? ¿Del no siempre adecuado manejo de la temporalidad? Posiblemente la respuesta no esté en uno de esos factores sino en todos.

7-2-6- Comentarios / sugerencias para la formación en general.

Las demandas generales a la formación por parte de las estudiantes vienen a corroborar lo que hace tiempo se sospecha son sus principales falencias.⁵⁰

Contacto tardío con las aulas de los que van a ser profesores y con las problemáticas actuales, grados elevados de conflicto en el choque con las realidades escolares, organización tradicional del curriculum universitario, no saber cómo plantear actividades concretas a partir de postulados didácticos abstractos, etc.:

“cuando tenemos que ir a las escuelas, nos hubiese gustado ir antes, en un tercer año o algo así, aunque sea ir a observar como para uno ver. Eso sí, pero creo que tiene que ver con la carrera en sí que la propuesta de salir a la escuela y no esperar al último año a ver si es lo tuyo o no es lo tuyo estar frente a un curso.”
(Antonia)

“... a mí hacer actividades que conecten pasado-presente-futuro me ha costado bastante pero creo que también es porque más allá de la didáctica y la práctica en las otras tampoco hay mucha conexión. En las contemporáneas obviamente que sí, pero en otras materias, bueno... Grecia allá, Roma allá, por decir algunas. Y entonces sí vamos a la didáctica, vamos a la práctica, y nos piden que hagamos actividades, justamente que establezcamos esa relación que antes no estábamos acostumbrados a establecer y cuesta, por más que uno diga «sí tengo las herramientas» no tenés la práctica, menos de hacer actividades, sí de establecer la relación, no de pensar y menos para chicos de secundaria.” (Ídem)

“El reformular un montón de cosas que en realidad como nunca..., como uno es alumno desde que tiene cinco años y en mi caso hasta que tuve 25... reformular en un año, en seis meses, en un par de meses (en el caso de la práctica) un montón de cuestiones. Que vos no vas a ser más alumno y que vas a tener otra postura dentro del aula. Y, además, no conocer a los chicos, no conocer la

⁵⁰ Ya desde hace un tiempo se ha tomado conocimiento de estos temas y se ha emprendido el debate para una reforma de la formación pedagógica a la que todavía no se suman las disciplinas.

escuela, entonces para mí fue totalmente conflictivo, no porque haya sido mala ni nada, sino que fue para mí un conflicto, de muchos quiebres internos, de ver cómo me voy a posicionar, qué voy a hacer. En realidad fue para mí una experiencia porque obviamente con el tiempo digo «lo que hice en la práctica no lo volvería a hacer igual sin duda» por más que sea el mismo curso, la misma escuela, el mismo tema, todo, obviamente una a medida que va transitando el camino va modificando sus ideas o su manera de pensar las clases ¿no? Hay un montón de errores que cometí que no los volvería a hacer, cosas que hice que me parece que no hayan estado tan buenas o cosas que se me ocurrieron después que podían funcionar en el curso.” (Gimena)

En estas últimas palabras apareció nuevamente la idea de borde, de frontera, que representa la práctica docente y que posibilita generar conciencia sobre lo que sabe y no se sabe, sobre lo que se hizo bien o mal, sobre lo que aporta la trayectoria previa al futuro desempeño como docente y lo que es necesario modificar en el futuro. En este sentido, la experiencia no puede ser vista como un fracaso sino como un logro en materia de reflexión.

Ante la misma pregunta Carmen mencionó otros factores, más estructurales, frecuentemente de carácter invisible y por eso mismo difíciles de romper, como las diferencias de género y clase presentes en las relaciones sociales dentro de la universidad:

“Necesitaríamos docentes menos patriarcales, o sea que todo este movimiento que se está dando supuestamente que está tan a la moda la cuestión del género, la cuestión de la diversidad sexual, las teorías *queer* y toda esa cosa, impregne, porque, en ese sentido, está lejos de estar modernizada la institución, está fosilizada porque hay un rechazo muy fuerte. Y también me lo han dicho que cada vez que una persona se acerca a esto pierde credibilidad y reconocimiento con otros pares. Entonces cuando una está en los temas que a los pares varones les interesan, una está bien puntuada, recomendada y gratificada y cuando una se aleja, en los temas que incomodan o ponen en jaque, molesta y es rechazada. Esa

cuestión también tiene que ver con la modernización teórica, no sólo por la modernización también tiene que ver con qué están diciendo los movimientos sociales que después también, por supuesto, otra cosa que me parece cuando una tiene contacto con otras lecturas que vienen de afuera. En mi caso siempre vinieron de afuera, se da cuenta que los programas –el recorte- dejan de dar cuenta de muchos otros planos de la realidad: las luchas sociales, las cuestiones del feminismo, muchas otras.”

“cada vez más yo sostengo eso, que evidentemente nosotras... aunque parezca que van habiendo muchas transformaciones... la forma en que somos criadas ¿no? Porque vi cómo en la carrera los varones iban tomando la palabra, era desde otro lugar, muy fuerte, muy poderoso, y las mujeres no tomaban la palabra tanto, además no sabían discutir cuando se hablaba de política actual porque no leían los diarios, y ellos sí.”

Es muy interesante esta última conexión. Quizás la posibilidad de establecer relaciones pasado – presente – futuro esté condicionada por la pertenencia de género. Si lo que señaló Carmen es correcto, las estudiantes mujeres tendrían algunas limitaciones, no sólo para actuar políticamente, sino también para construir su conciencia histórica (cuestión para seguir indagando). Más allá de esto, quien no aprende a “leer” los medios de comunicación difícilmente pueda hablar de la actualidad con sus propios alumnos.

En relación con la exclusión de las mayorías, Carmen señaló:

“(...) la universidad debería tomar mayor conciencia de qué es la universidad, de que cualquiera no accede a la universidad por más que sea pública y gratuita. De que no sólo impera eso, la cuestión socioeconómica, sino múltiples barreras. Yo empecé con compañeras que sabía que no iban a terminar y en ese momento yo sabía eso pero no podía explicarlo. Después una lee cosas y puede aplicar los conceptos, pero miles de compañeros que no tenían la formación en su casa, estos mojones no estaban y entonces tenían que suplir tanto que no daban abasto y se iban. Me acuerdo un chico que era policía que él se tenía que ir a trabajar y

las profesoras le ponían inasistencia cuando él había ido un rato que podía. Entonces, todas esas cosas, los horarios en que se dictan las materias construyen un público que es de clase media, que los padres tienen un buen sueldo, etc., etc. y determina cierta cosa que la universidad no puede pensar sobre eso, sumado a una gestión política que hace una protección extremada de esa población poniendo cosas o dando ciertas comodidades que no están en los barrios de la periferia ni mucho menos. Entonces apunta a construir una élite que aunque no se perciba como eso, lo es, yo estoy cada vez más convencida. Y después la extensión, la investigación, lo que fuera, no mira a los otros como otros sino como subordinados a una posición inferior. Después la otra cosa es la cuestión de la teoría, de dinamizarla.” (Carmen)

La posibilidad de permanecer en la carrera no sólo sería una cuestión de disponibilidad horaria, de posibilidades económicas o de comprensión lectora frente a una bibliografía novedosa (con puntos de vista sofisticados sobre los procesos históricos), sino también de representaciones y experiencias sociales que varían inevitablemente de un grupo a otro (los “mojones” mencionados por Carmen). En el capítulo 4 había aparecido el concepto de transmisión de experiencias, que según algunos practicantes, no se produce entre docentes y alumnos en el seno de la universidad.

7-2-7- Comentarios / sugerencias para la Didáctica Específica y la Práctica Docente.

Las demandas concretas a estas materias consistieron básicamente en una mayor atención al tiempo histórico, la reflexión sobre los contextos en que las propuestas van a ser aplicadas, y la enseñanza de actividades concretas. Para Antonia:

“El tiempo histórico siempre fue bastante complicado. Y sí, yo creo que es la clave. A mí, por ejemplo, el trabajo que tuvimos que hacer para la didáctica, también de relacionar o hacer una actividad pasado-presente una cosa así, me acuerdo con las otras chicas decíamos qué actividad porque cuesta visualizarlo

también uno para después proyectarlo en una actividad. Entonces es que yo digo para mí siempre fue complejo tratar de pensar una actividad donde se vea el uso del tiempo histórico y ¿cómo lo...? Sí, no, no, la verdad, es como que todavía... es algo como que no... más allá de lo de YPF... creo que es lo más difícil a veces.”

Carmen en cambio, con alguna experiencia mayor en el desempeño docente, reclamó:

“Poder reflexionar o poder hablar mucho más sobre el contexto porque si no después el contexto te termina barriendo. No puedo pensar las didácticas o las herramientas, todo, si la representación es que vos vas y están todos callados y después una va y por supuesto no es eso. Para mí, esas didácticas deben pensarse arraigadas al contexto. Si no, son estériles, todo ¿no? Las *netbooks*, si las tienen, si no tienen, si no hay conexión, porque nuestros contextos son tan precarios... favorecen nuestra originalidad, nuestro pensar y pensar. Me parece como que no hay que perder de vista eso, cómo contextualizar y qué se puede hacer. En cierta forma, pensar en las estrategias para pensar el contexto que pinta, qué se puede hacer en este contexto que es tan desfavorable.”

Por su parte, Gimena afirmó que es imposible pedirles todo a estas asignaturas pues la construcción de conciencia histórica sería un proceso individual en el que intervienen una diversidad de factores. En lo que refiere a la carrera, la ex practicante arriesgó la hipótesis de que las exigencias académicas en sí mismas no producirían conciencia histórica sino más bien, en algunos casos, obstaculizarían el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente.

“Justamente me parece que no se le puede dar a la didáctica específica y a la práctica la responsabilidad de generar profesores con conciencia histórica. Que tiene que ver con una formación desde el primer día que entran, si al alumno no se lo incita a que conozca dónde está y que no solamente se le dé para conocer determinadas cuestiones del pasado, sino que ese pasado se conozca en

vinculación al presente, es muy difícil lograr en el último año, en dos materias, esa conciencia histórica. Y justamente la universidad muchas veces termina haciendo un trabajo inverso, al menos a mí me pasaba eso, de que por ejemplo tenés diez textos para la semana que viene... Obviamente no podés ponerte a hacer muchas otras cosas más que sentarte a leer esos diez textos si querés rendir un parcial o un final. Entonces terminás haciendo una des-conciencia histórica de los futuros formadores de historia.”

Cuestionó también la efectividad de querer “provocar” o “imponer” la construcción de conciencia histórica cuando todavía no se conocen los contextos escolares o no se tiene un compromiso individual con la transformación educativa.

“Por hacer una actividad obligatoria no se generaría una conciencia. No sé, en la didáctica específica decirles «planeen una actividad». Pero lo que pasa, por ejemplo, en la didáctica específica, que uno no tiene conocimiento de lo que es la dinámica escolar. Hay casos en que sí, alumnos están trabajando en las escuelas, pero la mayoría no tienen contacto. Pero decirles hacer una determinada clase, que piensen cuál tema es importante trabajar hoy con los chicos para generar conciencia histórica, que hagan una propuesta de una hora y veinte. O sí... un eje temático, con qué textos, con qué materiales, hoy en su ciudad, en donde piensen trabajar. Sí, una cuestión hipotética, sí totalmente, pero es como para que ellos empiecen a pensar la futura... Empiecen a poner en práctica un montón de cosas que, si bien pueden tener decisiones o ideas en la cabeza, les cuesta, ya en el trayecto final de la carrera, llevarlas a la práctica. Una va tomando decisiones pero es difícil ser coherentes, o cómo llevar a la práctica las ideas que una tiene, cómo plasmarlas. Y en la Práctica también, pero tampoco se puede obligar... Remarcar o trabajar con los chicos esto de que busquen hacer una vinculación pasado- presente, pero eso también queda con una decisión muy personal desde los chicos. Por ejemplo, la gente que esté realizando la Práctica ahora si decide dedicarle unos minutos o una clase entera, o lo que piense que sea necesario, para trabajar la inundación, las Malvinas, lo que sea, o lo que ellos piensen que sea necesario e importante, o cosas que por

ahí surgen en el aula. En realidad a veces se toman y a veces no. A veces son recuperadas por el profesor y se trabajan, y a veces pasan de largo como un comentario o un chiste de algún alumno y pasa ahí como si nada. Porque ha pasado en las prácticas que un comentario de un alumno que era sobre la actualidad, «bueno... sí», dijo y pasó, y nadie le dio importancia, pero esa queda en la postura de cada profesor ¿no? Desde la práctica, desde la didáctica, no se pueden imponer determinadas cosas. En realidad se puede favorecer que se genere pero quedan muy en lo personal esas decisiones.”

Tomar decisiones por sí mismo, hacer realmente lo que se “siente”, actuar de acuerdo a las propias convicciones, constituirían una dimensión de la construcción de la conciencia histórica que escapa a las previsiones de enseñanza de los programas de una didáctica teórica. Sin embargo, esta dimensión aparece y puede ser reflexionada en el marco de las instancias de práctica, en contextos que plantean distintos problemas a resolver.

7-2-8- La historia nacional y los héroes.

Hago una breve digresión para encuadrar este tema que no estaba pensado originalmente para la entrevista pero surgió en la charla con dos de las practicantes. Está relacionada con el lugar que ocupa la historia tradicional en las escuelas, las nuevas formas de la divulgación que compiten con el conocimiento académico, las exclusiones que supone la eventual revitalización de una conciencia histórica nacionalista, etc.

En Argentina, como en otros países, las escuelas ya no son los agentes privilegiados de la transmisión pues compiten, por ejemplo, con los medios de comunicación (Lee, 2002; Seixas, 2004). Ya no es posible defender la homogeneización cultural frente al avance de los planteos de la diversidad. Ello no ha cambiado, sin embargo, la idea de que la nación argentina es el producto de “una” historia (en la que no están presentes ni los negros, ni los indígenas, ni los pobres), y de ciertos valores heroicos encarnados por viejos y nuevos personajes. Éstos tienen la misión de

proporcionar lecciones de moralidad a niños y adolescentes (Finocchio, 2008), sobre todo en momentos de crisis en los que dichos valores parecen ser “traicionados” por la clase política.

Como producto de esa tensión entre historia académica e historia popular de la que habló en su momento Seixas (2004) o Evans (2002) son dignos de mencionarse dos programas televisivos “Algo habrán hecho... por la historia argentina” (2005-2008), una serie que abordó los siglos XIX y XX (la mirada sobre la historia más contemporánea fue procesual pero la etapa fundacional siguió siendo una colección de grandes hechos y personajes)⁵¹, y “El Gen Argentino. Buscando al argentino más grande” (2007) en el que se intentaba dilucidar con qué personalidad, viva o fallecida, los argentinos querían identificar.⁵² En el mismo año, de cara a la elección presidencial, los *spots* realizados por la radio *Rock & Pop*, dirigidos a un público joven, decían bregar por un sufragio responsable. En ellos, San José de San Martín (“el libertador”, “el padre de la patria”) y Manuel Belgrano (el creador de la bandera) castigaban físicamente a aquellos que votaban sin conciencia.⁵³

Periódicamente se han dado a conocer encuestas que van en el mismo sentido - reafirmar la preferencia de la población por los próceres- y los resultados no varían.⁵⁴ En esta concepción, la sociedad cambiará para mejor si recupera los valores antiguos que encarnan los próceres y se orienta en función de ellos hacia el futuro; ello se acerca al tipo de “conciencia ejemplar” que describe Jörn Rusen.

Algunas de estas tendencias aparecen en lo que las practicantes recuperaron de sus experiencias.

⁵¹ <http://elhistoriador.com.ar/elservidor.com/dvds/algo.php>

⁵² <http://www.elgenargentino.com.ar/cruces.htm>

⁵³ Los videos se pueden ver en: <http://www.youtube.com/watch?v=9lz8Z-6I52g> (Belgrano); <http://www.youtube.com/watch?v=m5Al6NQE2K8> (San Martín)

⁵⁴ “El Libertador es el prócer preferido, pero el 30 % no sabe por qué es feriado”, en Cadena3.com, <http://www.cadena3.com/contenido/2009/08/17/36168.asp>

En primer lugar la “sorprendente” vitalidad del culto a los héroes de la patria del Bicentenario advertida por Carmen. Permanencia difícil de explicar para los integrantes de la academia, pero menos para quienes interpretan el fenómeno del consumo masivo de la divulgación histórica en el ámbito escolar y en la sociedad en general (Evans, 2002).

“Mi compañero trabaja en el nivel primario y él trae revistas de AMSAFE que les reparten, y su fuente es el «El Historiador», la página de Felipe Pigna⁵⁵. Y además también gusta mucho esa construcción del prócer o del héroe, gusta mucho esa cosa, y todas las películas, Belgrano, todas esas que están saliendo que después también ATE⁵⁶ presta ese espacio para que vayan a verlo, evidentemente. Después hay todo un discurso contestatario a eso.”

“el otro día me comentaba M. que para el elegir el PEI [escolar]⁵⁷ o el proyecto que va a guiar este año había ideas, una de la basura pero era muy interesante porque a partir de la basura mucha cosa que tenía que ver con el cuidado de la naturaleza, con la energía. Después otra persona propuso la cuestión de las costumbres argentinas y alguien propuso los próceres y... ¡ganó los próceres! Entonces, el discurso era los próceres pero desde la vida íntima o desde lo privado del prócer. En cierta forma para mí quiere volver esa cosa de los «valores»... entonces yo voy a ir con las mujeres, dónde están las mujeres, pero evidentemente todo eso, quiero decir, desde qué concepto de prócer, todas esas cosas que no se piensan porque vienen de la historiografía liberal pero también cruzados, porque hay «próceres» que se los pelea ahora la revisionista. La presidenta dice que a ella le gusta mucho Belgrano pero no era un personaje de la historiografía revisionista.”

⁵⁵ Profesor de Historia de la ciudad de Buenos Aires que se ha dedicado con gran éxito a la divulgación a través de videos educativos, programas en la televisión abierta, página web, cómics y novelas.

⁵⁶ Asociación de Trabajadores del Estado (organismo gremial).

⁵⁷ Proyecto Educativo Institucional que elabora cada escuela.

El rechazo a esta opción se fundamenta en la renovación historiográfica pero tiene poca cosa que hacer frente a proyectos menos rigurosos, pero más atractivos, dirigidos a “educar” la sensibilidad histórica de amplios grupos de la población.

“lo peligroso es que son tan simples porque es volver a la historiografía más antigua, la erudita, la del siglo XIX. Vuelven a los personajes fantaseados con matices de heroísmo que la gente necesita escuchar y son tan simples que niegan la complejidad, la multicausalidad, entonces, «pegan» en la gente, a la gente les gusta, pero pierden en lo que queremos ganar en las clases. Esto de la fundamentación, del por qué, cuando se reivindica al personaje me parece que no hay mucho lugar para la fundamentación. Está el personaje como acontecimiento.”

Cuestionar a los próceres desde la perspectiva de género es más difícil todavía, cuando el concepto aceptado de “prócer” permanece sin cambios o suscita adhesiones emocionales difíciles de racionalizar (González, 2010, Labischová, 2012) pues ayudan a lidiar con un futuro incierto (Finocchio, 2008).

“él [mi compañero] me dice «voy a llevar, vos ayudame, les voy a decir de las mujeres y todo eso». Pero cuál es el criterio, quizás el mal parido es el concepto o la idea de prócer, porque el prócer tiene que ver con la fundación de los estados nacionales... ¿qué tenemos que ver las mujeres por ejemplo, todos los sectores que fuimos perjudicados o estamos fuera de la fundación del estado nacional?”

Más allá de sus agudas reflexiones sobre el tema, basadas en la historiografía y otras ciencias sociales, Carmen no demostró (en el curso de la entrevista) poder visualizar claramente los usos políticos que se hacen del pasado –y de esas figuras en particular- para legitimar las posiciones del presente. Sí lo pudo hacer Gimena cuando aludió a la reivindicación actual de los soldados de Malvinas como nuevos héroes. Lo relató de la siguiente manera:

“[Cuando pensé la clase sobre las narraciones de los ex combatientes de Malvinas] Era hacer una crítica porque había muchos testimonios como que «estaban orgullosos de haber participado en la guerra» porque es un discurso que está muy presente, eso de llamar en los actos a los ex combatientes, de tratarlos como héroes. Y de ver en qué había consistido la guerra, por qué y en qué contextos fue declarada esa guerra, cuáles fueron los motivos, cuáles fueron los supuestos de quienes declararon la guerra, de por qué ocuparon las Malvinas. Eso que pensaron que Inglaterra no iba a venir a defenderlas, que EEUU no iba a tener una intervención en favor de Inglaterra y que los vecinos de acá de Latinoamérica iban a pensar en ayudar a Argentina. Un montón de supuestos que no se llevaron a cabo, y pensar cómo esas personas fueron víctimas de una política que se tomó en el ‘82 que en realidad... de «héroes», de «héroes de la patria», que ellos no decidieron ser víctimas sino que fueron mandados casi involuntariamente allá ¿sí? Y fueron sometidos a condiciones humanas totalmente terribles ¿no? Y a eso iba, a que «héroe»... esa era la idea que les iba a plantear a los chicos... que héroe es alguien que se esfuerza toda su vida por un proyecto, que en realidad muchos de esos chicos ni siquiera sabían a qué iban a Malvinas ni en qué condiciones iban a Malvinas. Para mí un «héroe» tiene cierta coherencia, tiene un proyecto a largo plazo. Era para desmitificar un poco esta cuestión del «héroe» o hacer un análisis más profundo de lo que en realidad fue la guerra y en qué condiciones fue la gente a Malvinas.”

Le pregunté entonces si pensaba que había héroes en la historia argentina, a semejanza de otros colegas de historia que han aceptado sin crítica el discurso político actual sobre las grandes “causas” de la defensa de la soberanía nacional.⁵⁸ Gimena respondió:

“No me siento muy cómoda con esa idea de que haya personas «héroes». Hay actividades heroicas pero la idea de que haya un héroe así como para hacer «cosas grandes» me parece que no. Y por eso no había conciencia de ellos mismos de lo que estaban haciendo o cuáles eran las condiciones en las que

⁵⁸ En el marco del reclamo llevado a instancias internacionales por el gobierno argentino para la “devolución” de las islas del Atlántico sur ocupadas por los ingleses a principios del siglo XIX.

estaban actuando. Por eso no me parece que haya sido una actividad heroica del grupo, del conjunto de los ex combatientes.”

El análisis de fuentes de la época permitiría refutar la idea de que los combatientes eligieron conscientemente y unánimemente “defender a la patria” en 1982:

“muchos testimonios que había recopilado eran «yo estoy orgulloso de haber ido pero considero que fue un error», «yo tenía 16, 17 años, y fui y no sabía para qué», «yo fui a Malvinas habiendo tirado tres tiros antes». Uno era terrible «yo estoy orgulloso de ir a defender la soberanía argentina en las Malvinas», cosas así que son discursos que están totalmente armados después o que tienen que ver con una actividad en un centro de ex combatientes, o discursos que no sé de dónde lo habrán sacado. Justamente complejizar por qué tienen ese discurso ¿no? que me parece que no es sostenible en términos analíticos de la complejidad de lo que fue la guerra, ¿no? No reduciéndolo a individualidades particulares...”

Ayudar a reflexionar sobre las intencionalidades de los distintos discursos sociales, por qué se recrean ciertos temas en el presente a través de distintas vías, constituye un objetivo fundamental para Gimena.

“Pensar todo eso que en la actualidad está reivindicándose nuevamente, que las Malvinas son argentinas, bueno, por qué, cómo se está actuando desde el gobierno, o por qué esta defensa ahora de las Malvinas. Un montón de cosas que me parece que los chicos escuchan en la radio y no terminan de comprender. Ese es uno de los aspectos que me parece importante, generar una mirada crítica ante lo que tienen, ante el discurso de la mamá, del papá, ante el discurso de los medios, de lo que les dice otro profesor, lo que les dice un compañero. Que no se queden con lo que reciben, esa es mi idea al plantearle este tipo de actividades o de tema.”

Como se pudo ver, Carmen y Gimena se manifestaron a favor de una actitud crítica en los ámbitos educativos. A través de distintos enfoques, ambas evidenciaron el

discernimiento de que institución escolar tiende a reproducir los discursos dominantes en cada época histórica; sus reflexiones dieron cuenta del predominio de una conciencia pluralista en los términos de Lanza y Finocchio (1993). La información no es concluyente para afirmar que el resto de profesores y profesoras sean portavoces, sin más, de una renovada conciencia histórica de tintes nacionalistas.

A manera de síntesis.

El capítulo siete profundizó, a través del análisis de las entrevistas, aspectos centrales de la investigación como la incidencia de la formación y otras experiencias en la construcción de la conciencia histórica, los fundamentos de las propuestas que las ex practicantes llevaron y llevan al aula (si se corresponden con lo que dicen que hacen y cómo lo hacen), cómo evaluaron su trabajo, y qué sugerencias podían aportar a los responsables de la carrera en la FHuC-UNL, entre otros aspectos.

Todas las entrevistadas manifestaron que las relaciones pasado – presente (e implícitamente el futuro) se fundamentan en la necesidad de encontrarle sentido a la enseñanza de la historia en la escuela; la importancia de resignificar ideas; no es lo mismo hablar de ciertos conceptos antes que ahora; darle un contenido político a su propuesta de enseñanza (no en el sentido de lo partidario) para que sus alumnos puedan comprender las cosas que le pasan cotidianamente e intervenir para modificarlo si no les gusta; aprovechar acontecimientos puntuales de la actualidad para propiciar comprensiones más amplias de los distintos contextos sociales, en el tiempo y en espacio. Todas ellas reivindicaron también la importancia de su autonomía docente para llevar a cabo el recorte del contenido y de informarse a través de distintos medios para poder guiar eficazmente a sus alumnos en la misma tarea. Otra cuestión muy importante fue el peso que le atribuían a sus experiencias escolares previas. Su reconocimiento fue dispar. En cuanto a la formación universitaria valoraron los aportes teóricos sin los cuales les habría resultado imposible cuestionarse muchos aspectos de su realidad. Por otro, criticaron la ausencia de problematización de la relación pasado – presente que sólo se da excepcionalmente durante la carrera. Una cuestión muy importante que apareció es que a menudo los esfuerzos por llevar al día la carrera quitan tiempo y motivación

para participar en distintas iniciativas sociales, desconectan de la realidad. Y casi ninguna asignatura se encarga de discutir los problemas sociales en clase (menos frecuente que lo apuntado en la encuesta inicial cuyos resultados se expusieron en el capítulo 4).

En general no se mostraron muy optimistas respecto de lo que pudieron lograr en relación con los objetivos planteados para sus clases de la práctica, sea por su deficiente manejo del tiempo histórico -reconocen que tuvieron problemas para mostrar continuidades y rupturas en la larga duración- o porque la experiencia fue demasiado corta para cambiar las representaciones de los estudiantes moldeadas por el género y la clase social (y en esto Carmen se acerca a lo que dice Tutiaux-Guillon, 2001). Las demandas concretas a la Didáctica de la Historia y a la Práctica Docente consistieron básicamente en una mayor atención al tiempo histórico, la reflexión sobre los contextos en que las propuestas van a ser aplicadas, y la orientación para la formulación de actividades concretas (aunque éstas no garanticen el compromiso individual que suele acompañar el interés por problematizar el presente).

Una lectura atenta de las palabras de Antonia, Carmen y Gimena, permite relativizar la idea de “fracaso” de las instancias de práctica de la carrera y del primer año de desempeño profesional (generalmente muy duras por el “choque con la realidad”, la inestabilidad laboral, la falta de continuidad frente a un mismo grupo de alumnos, y la inexperiencia de quien recién se inicia). Éstas habrían posibilitado reflexiones que aparentemente no se producen en momentos anteriores de la formación académica. El interrogante es cómo orientar esos procesos reflexivos para que los futuros profesores puedan ser más conscientes de lo que les pasa, de por qué les pasa y cómo la insatisfacción puede dar lugar al cambio posible.

CAPÍTULO 8.

CONCLUSIONES.

Se impone realizar una mirada global sobre el recorrido realizado y las conclusiones finales del estudio de caso. Revisaré lo planteado en el comienzo de la investigación, sintetizaré los principales hallazgos y finalmente ofreceré algunas sugerencias para la mejora de la formación.

8-1- Teorías y prácticas en la construcción de conciencia histórica. Aportes de la presente investigación y preguntas para futuros trabajos.

En los comienzos del trabajo afirmé que no hay suficiente debate interno en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL acerca del sentido de enseñar y aprender historia, y que los que estamos a cargo de la preparación pedagógica de los futuros profesores nos enfrentamos a concepciones muy arraigadas sobre la escuela como un espacio de reproducción de rutinas, vacío de conocimiento, en el que nada se puede cambiar. Ello se encadenaba con la opinión, frecuente en el ámbito universitario, de que los estudiantes de esta carrera “no necesitan saber tanto” para luego ir a dar clases en el secundario. Además de la preocupación por este tipo de afirmaciones, personalmente tenía la idea, basada en mi trayectoria como coordinadora de prácticas, de que los y las estudiantes eran más bien pesimistas respecto de la utilidad de la historia para proyectar el futuro. Ello se debería principalmente a la situación de la escuela atravesada por graves problemas sociales (pobreza, marginalidad, aparente “pérdida” de valores), muy difíciles de solucionar en el corto plazo.

La investigación obedeció entonces a la necesidad de indagar con mayor profundidad, dejando a un lado mis propios prejuicios, sobre lo que algunos de esos estudiantes y graduados recientes interpretaban acerca de su trabajo en las aulas de

secundaria y qué sentido le otorgaban. Fue fundamental para ello la focalización en la conciencia histórica, reconocida por los especialistas en didáctica de las ciencias sociales y de la historia como un concepto central de la investigación actual. Me pregunté entonces por los tipos de conciencia histórica (Rüsen, 1992, 2001) que tenían los alumnos y alumnas, si se evidenciaba coherencia con las propuestas didácticas que elaboraban para las prácticas finales de carrera (y el primer año del desempeño profesional), y, a su vez, cómo esa construcción podía ser influida por estas y otras experiencias. Mis objetivos iniciales fueron describir / explicar algunos de los factores que la propician y los desafíos que plantea a la formación inicial. En última instancia esperaba que la investigación arrojará alguna orientación sobre las modificaciones que es necesario realizar para que los estudiantes puedan introducir sistemáticamente las relaciones pasado – presente – futuro en la enseñanza escolar. Un conocimiento más profundo permitiría elaborar propuestas concretas para un mejoramiento hacia dentro de la universidad, que debería contemplar asimismo una mayor interacción con las escuelas.

Considero que los objetivos fueron cumplidos en su mayor parte. Futuras investigaciones podrán ampliar la mirada a otros casos y a otras dimensiones de análisis. Enuncio a continuación los que a mi parecer constituyen los principales aspectos sobre los que se realizaron hallazgos interesantes:

Los temas de actualidad que les interesan a los y las estudiantes encuestados y entrevistados, la riqueza y diversidad de sus representaciones en relación con los mismos. Su articulación con el conocimiento histórico.

Como apunté en las conclusiones parciales del capítulo cinco, hubo muchas coincidencias en aquellos temas que consideraban importantes para su vida personal y social: los vinculados a las consecuencias de las políticas neoliberales, y las formas de la política y la ciudadanía después de la crisis de 2001, respectivamente, fueron los principales. Otros procesos de gran impacto en la opinión pública como, por ejemplo, el recuerdo del terrorismo de estado, se volvieron menos significativos cuando los jóvenes pensaron su cotidianeidad; no es casual si se piensa que la mayoría de ellos nacieron y

crecieron en democracia. Los temas locales y más contemporáneos son los que realmente los movilizaron y hacia los cuales se mostraron más optimistas respecto de la posibilidad de transformaciones. Del registro de estas cuestiones surgió una hipótesis adicional relacionada con la incidencia del tipo de temas / problemas en la construcción de los tipos de conciencia histórica. Pude observar que el contenido y la forma en la que aquellos se presentan influyen en ese proceso. Ejemplos:

- el reconocimiento de la presencia de los pueblos originarios en el territorio nacional puede ser la base de una conciencia tradicional si se hace hincapié en la defensa de lo que se consideran sus derechos previos a la conquista española (y de la continuidad de sus formas de vida hasta el fin de los tiempos), o por el contrario, ser la base de una conciencia genética si se pueden las mutaciones en su organización a través de los siglos y vincularlos a los últimos movimientos sociales que han surgido en Latinoamérica, que expresan demandas viejas y otras muy novedosas;
- de la misma manera, el tratamiento de la inmigración puede provocar la fijación en el tiempo de una identidad excluyente como advertía von Borries en 1995 (bajo el lema “todos los argentinos descendemos de los europeos”) o bien convocar al pluralismo cuando permite diferenciar los distintos momentos del proceso y revalorizar los distintos aportes migratorios en la conformación de una sociedad diversa. Ello implicaría también cuestionar valores que se han considerado válidos a lo largo de más de un siglo, y se pretende seguir sosteniendo en el futuro;
- la investigación y la enseñanza del terrorismo de estado en la Argentina de los últimos años ha mostrado el predominio de los aspectos emotivos, empáticos y/o vinculados al juicio moral, por sobre aquellos más racionales o que hacen un uso crítico de explicaciones historiográficas y de las ciencias sociales. Ello se explica en parte por la imposibilidad de superar el trauma y la tardía actuación de la justicia. El discurso oficial respecto de los derechos humanos obstaculiza la emergencia de discursos críticos sobre la responsabilidad de los distintos

sectores en la construcción de una cultura política con rasgos de violencia e intolerancia (pasada, presente).

- la reactualización permanente de la centralidad de los próceres “ejemplares” y de las grandes “causas” nacionales (“salvación de la patria en momentos de crisis”, “defensa de la soberanía para consolidar un proyecto popular”, etc.) pueden cristalizar los mitos, o, por el contrario, ser dejados de lado para poder tomar conciencia de los problemas y prioridades del presente. La ruptura de los parámetros atemporales permitiría, en cambio, “abrir” el campo de la acción social y visualizar distintas perspectivas de futuro, deseables y posibles para la resolución de los conflictos; también el cuestionamiento de los estereotipos relacionados con quiénes son los que hacen la historia.

La tendencia a la imposición de memorias únicas en la Argentina de los últimos años es algo muy interesante para contrastar con los estudios que afirman que el estado ha perdido control sobre el concepto de historia nacional (Laville, 2004) o quienes por el contrario advierten que en algunos casos las narrativas nacionales se han reforzado (Wineburg et al, 2007, entre otros).

En el capítulo seis dije que la enseñanza de temas más contemporáneos (siglos XX - XXI) proporcionaron mejores posibilidades para establecer relaciones pasado – presente. ¿Será que no es posible conectar los temas más alejados en el tiempo con el presente o que el código disciplinar para la enseñanza de estos temas (Cuesta Fernández, 1998) impide pensarlos de otra manera? ¿Será por la concepción cronológica que todavía predomina en los programas de estudio y que no admite saltar hacia delante (no se puede conocer bien una época si no se conoce la precedente: Tutiaux-Guillon, 2003; Lautier, 1997)? Éstas son algunas inquietudes a profundizar en futuros trabajos.

A lo largo de la investigación encontré los argumentos para refutar la opinión de que para enseñar en la escuela “no es necesario saber tanto”. La practicante que mostró un manejo más sofisticado del conocimiento histórico y de los argumentos que fundamentaban su perspectiva (cfr. van Hover, 2008), fue también la que pudo elaborar un programa de cátedra en que el estaban presentes de manera sistemática el presente y

el futuro, y la que mejor pudo comprender lo que había sucedido en el aula durante su breve estadía. La construcción de conciencia histórica, y sus funciones de orientación, interactúan con la particular selección que se hace del contenido histórico. Son condiciones previas el haber desarrollado la habilidad de revisar las propias concepciones, la propia identidad y cultura, la influencia de los antepasados, lo que se puede lograr y esperar del futuro, etc. (Körber, 2008; cfr. Tutiaux-Guillon, 2001). El resultado fue una “pensadora crítica y constructora de futuro” (Santisteban, 2007) que pudo elaborar representaciones complejas sobre el tiempo, valorar de manera crítica sus experiencias, e intervenir en el ámbito socioeducativo desde su militancia feminista.

Las perspectivas prácticas desarrolladas por la formación (y sus carencias), y otras experiencias.

En relación con la formación de las perspectivas prácticas (Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1996), consigné en el capítulo cuatro que las actividades extracurriculares y experiencias no académicas como la militancia religiosa, política o social, fueron consideradas significativas pero no todos los alumnos se involucraron mientras estaban cursando en la facultad. De las entrevistas surgió que los esfuerzos por llevar al día la carrera quitan tiempo y motivación para participar en distintas iniciativas sociales, pues desconectan de la realidad. Si bien no niegan que la carrera les ha dado herramientas para pensar la realidad y argumentar, tienden a caracterizarla como una formación muy teórica alejada de sus intereses. También es excluyente: quien no cuenta con el bagaje o las representaciones que la institución y los docentes suponen deberían tener (las aceptadas por la comunidad académica) no logra permanecer. Algo importante para más adelante es incorporar el análisis de las generaciones (Muñoz y Jara, 2013) para comprender mejor los “desacuerdos” respecto del sentido que se hacen presentes tanto en la escuela como en la universidad⁵⁹, “discontinuidad narrativa” en los términos de Rüsen (1987).

⁵⁹ En numerosas ocasiones los alumnos avanzados de la carrera han comentado con la cátedra de didáctica y práctica la falta de “solidaridad intergeneracional” que perciben entre ellos y sus profesores.

Una de las hipótesis iniciales era que la didáctica específica no propicia eficazmente la relación teoría – práctica. Sin embargo, una de las fuentes de la construcción de la conciencia histórica estaría ubicada en las fronteras de la institución universitaria con la sociedad, en esa bisagra de contornos rígidos, en el contraste de realidades, en el espacio de tensión entre lo que se supone que la formación otorga pero a la vez quita (la posibilidad inmediata de llevar a cabo sus postulados). No tener el conocimiento empobrece las opciones con las que cuentan las personas para establecer relaciones entre pasado – presente – futuro, pero sin la dolorosa constatación de la brecha existente entre teorías y prácticas no se abre el espacio para pensar qué opciones de cambio existen.

Las dificultades que encuentran al tratar de llevar a la práctica sus convicciones más arraigadas, fundadas principalmente en concepciones teóricas sobre la disciplina y su enseñanza.

Cuando se les pidió definir la conciencia histórica, la mayoría hizo hincapié en los aspectos cognitivos y racionales, en que la acción humana está condicionada pero puede modificar las estructuras, en que las sociedades construyen y reconstruyen constantemente su pasado y sus identidades. También apareció una referencia bien clara a las competencias imprescindibles: manejo de conceptos, teorías y procedimientos que ofrece la disciplina, la problematización que implica preguntar, comparar y contextualizar, la apertura a otras formas de vida, valores y experiencias del tiempo, etc. En las fundamentaciones de las planificaciones hablaron de la historia como construcción humana compleja e inacabada, multidimensional y multicausal para ser abordada desde la multiperspectiva; todos hacen la historia, no sólo los grandes hombres; el tiempo histórico no es lineal sino con distintos ritmos en los procesos y acontecimientos históricos. También se hizo referencia a la utilidad de la historia para la vida cotidiana; el conflicto social como motor del cambio; la responsabilidad por un futuro que aún no se ha dado y que deber ser abordado como horizonte de posibilidades y de cambio.

Sin embargo, las estudiantes no se mostraron muy optimistas respecto de lo que pudieron lograr en relación con los objetivos planteados para sus clases de la práctica, sea por su deficiente manejo del tiempo histórico o porque la experiencia fue demasiado corta para cambiar las representaciones de los estudiantes moldeadas por el género y la clase social. Las demandas concretas a la Didáctica de la Historia y a la Práctica Docente consistieron básicamente en una mayor atención al tiempo histórico, la reflexión sobre los contextos en que las propuestas van a ser aplicadas, y la orientación para la formulación de actividades concretas.

Como ya dije en el capítulo anterior es necesario relativizar la idea de “fracaso” de las instancias de práctica de la carrera y del primer año de desempeño profesional. Más allá de todo, las entrevistadas lograron realizar esa “conversación consigo misma” que ha propuesto Zavala (2008): trascender la situación de incomodidad, advertir las contradicciones profundas e intentar superarlas para mejorar su práctica.

El peso decisivo que tiene el compromiso individual / colectivo con el cambio social.

Si bien no todos los egresados y egresadas se interesarán por modificar las realidades insatisfactorias con las que se encuentren, fue muy significativo que la mayoría hablara de las consecuencias en sus vidas de la gran inundación de la ciudad de Santa Fe en 2003. Como ya dije en el capítulo cinco, esta experiencia redundó en un mayor compromiso de amplios sectores de la población santafesina, que se expresó en voluntad de participación y en una reflexión profunda sobre las responsabilidades de los dirigentes pero también de ellos como ciudadanos. En los términos de Rüsen (2007a) podría tratarse de una “reconstrucción de los patrones de orientación” que suele ocurrir después de las catástrofes. Algunos de estos aspectos sin duda ya fueron investigados en otros países pero el trabajo recién comienza en el marco de las universidades nacionales argentinas, insertas todas ellas en contextos regionales bien diferentes.

8-2- Sugerencias para la mejora de la formación docente.

Distintas acciones pueden encararse para comenzar a introducir algunos cambios favorables a la construcción de conciencia histórica en el Profesorado de Historia de la FHuC - UNL.

Desde mi punto de vista, uno de los principales es la consideración de las experiencias previas de los y las estudiantes; evaluar la manera de darles cabida en las clases de las asignaturas específicas y pedagógicas.

Como se pudo ver, la bibliografía disponible insiste en la necesidad de conocer mejor las representaciones de los jóvenes (Cardoso Alves, 2007) para poder realizar propuestas cuyo sentido ellos puedan comprender. Como ya mencioné en el marco teórico inicial, Peter Lee (2002) sugiere indagar las representaciones que tienen los estudiantes acerca del pasado (como algo dado, como un simple reporte de hechos, o por el contrario, una construcción que responde a ciertas preguntas e intereses), sus relaciones con el presente y el futuro (¿sirve el pasado para tomar decisiones en el presente?), y la naturaleza del cambio (revolucionario, evolutivo- progresivo, predecible o no, etc.), entre otros aspectos. Estas visiones difícilmente son coincidentes con las de los historiadores pero son las que las personas utilizan en su cotidianidad.

Si bien estos análisis fueron pensados para los chicos en edad escolar, es muy relevante poder transpolar estas sugerencias a la universidad. Es muy posible que los docentes de la carrera desconozcan totalmente qué piensan sus estudiantes sobre estos temas. Sugiero trabajar la elaboración de narrativas por parte de los alumnos en distintos momentos de la carrera que saquen a la luz sus creencias y que éstas luego se puedan racionalizar / analizar críticamente con los pares y profesores. Según Reis (2012), las narrativas sobre el recorrido profesional (de crítica social, de práctica reflexiva, de trayecto, de esperanza y liberación, etc.) ayudan a que los futuros docentes y en ejercicio tengan una actitud de crítica permanente, tomen conciencia de lo que no saben, y sientan motivación para modificar sus prácticas. De hecho fueron muy útiles para mi investigación.

Es interesante también lo que plantea (Cerri 2011b) respecto de la presencia de concepciones muy distintas sobre el tiempo en las distintas generaciones, así como de las perspectivas de futuro. Propone que el profesor se interese por identificar los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo y de asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, de la identidad y de la acción humana. Es decir, sacar a las personas de su presente continuo y procurar que se sensibilicen en relación con el pasado y la comprensión de la dinámica histórica, cuestionar las visiones individualistas y estimular una mayor responsabilidad social.

Sugiero nuevas investigaciones sobre el tratamiento que se hace de lo disciplinar -las concepciones de la ciencia y de la enseñanza a partir de la cual los profesores universitarios enfocan sus clases-. Luego la problematización del contenido de las asignaturas (al menos de las que tratan los períodos más recientes), visibilizar las distintas posturas y discutir las; alejarse de la idea perimida de un conocimiento académico neutral. Esto quiere decir introducir temas de actualidad que preocupan a los estudiantes y debatir soluciones posibles. También dialogar con el grupo clase sobre los fundamentos de los programas de cátedra, de las selecciones realizadas. Es muy importante que se puedan socializar las experiencias docentes en las escuelas secundarias y en la universidad.

La enseñanza del tiempo histórico es un aspecto ineludible: trabajar sistemáticamente la construcción de la conciencia temporal (que no es sólo manejar conceptos básicos) desde el comienzo de la carrera. Orientar eficazmente para la elaboración de actividades que aporten sistemáticamente al establecimiento de relaciones entre pasado – presente – futuro.

En relación con las instancias de práctica, revisar la oferta de la carrera, el contenido que se les da y el lugar que tienen en ella. Reflexionar también en profundidad sobre los contextos de las instituciones escolares. Realizar acciones de colaboración entre la institución formadora y otras instituciones educativas del medio.

Una aspiración que nunca se ha llegado a concretar es el trabajo conjunto con los docentes de las escuelas que “ceden” sus cursos para la realización de las prácticas. Es muy raro también que participen de proyectos de investigación o extensión llevados a cabo por las cátedras universitarias. También sería muy provechoso que éstas dediquen mayor tiempo al debate del currículo escolar y las opciones posibles dentro del marco prescriptivo que lo encuadra.

Es mi deseo que estos aportes, inéditos para la institución de la que formo parte, se puedan profundizar y sirvan para estimular futuras investigaciones en la Universidad Nacional del Litoral.

BIBLIOGRAFÍA.

- Adler, S. (2008). “The education of social studies teacher”. Levstik, L. y Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York, 329-351.
- Ahonen, S. (2005). “Historical consciousness: a viable paradigm for history education?” *Journal of Curriculum Studies*, 37 (6). London (Canada), University of Western Ontario, 697-707.
- Alvarez- Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.
- Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). “El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática”. Alba Fernández, N. de – García Pérez, F. – Santisteban Fernández, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I. Sevilla, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Díada, 391-400.
- Anguera, C. y Santisteban, A. (2013). “Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona- Universidad de Barcelona, 81-89.
- Aquino, N. y Ferreyra, S. (2012). “Formación docente, política, debates y propuestas”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10. Córdoba, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), 127-163.
- Armento, B. (2000). “El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales”. Pagès Blanch, J.-Estepa Giménez, J.-Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, 19-39.
- Audigier, F. (2000). “Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté. Education aux citoyennetés... Changement du nom. Changement du

- contenu?” Pfander, L.- Lebeau, M. et J-G. *Vers une citoyenneté européenne. Journées d'étude*. Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 23-40.
- Audigier, F. (2006). “L'éducation à la citoyenneté”. *Conférence donnée à Lausanne le 28 juin 2006 à l'occasion de la réintroduction d'un enseignement d'éducation à la citoyenneté dans la scolarité obligatoire du canton de Vaud*. http://www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf
 - Barca, I. (2010). “Narrativas e consciência histórica dos jovens”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona-Universidad de Barcelona, 22-28.
 - Bjerg, H. et al (eds.) (2011). “Introduction”. *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History. Related to World War II*. Bielefeld, Transcript Verlag, 7-23.
 - Bombini, G. (2006). “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias entorno a una relación productiva”. Ponencia presentada en las *I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
 - Canals, R. y Pagès, J. (2009/ 2010). Materiales del “Seminario La investigación en didáctica de las ciencias sociales: líneas, métodos y ejemplos”. *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
 - Cappato, J. (2003). “Santa Fe, la inundación que viene”. Publicada originalmente en revista *Noticias*, recuperada del sitio <http://blogs.perfil.com/retro/2013/04/12/santa-fe-la-inundacion-que-viene/> (abril, 2013)
 - Cardoso Alves, R. (2006). *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade de São Paulo, <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-113817/publico/DissertacaoRonaldoCardosoAlves.pdf>

- Cardoso Alves, R. (2007). “Representações sociais e a construção da consciência histórica”. Schmidt, M. A. y Braga García, T. (Org.). *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Atas das VI Jornadas internacionais de educação histórica*. Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 141-150.
- Cataño Balseiro, C. L. (2011). “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”. *Historia y sociedad*, julio / diciembre, 21. Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 221-243.
- Cerri, L. F. (2011a). “Cartografias Temporais: metodologías de pesquisa da consciência histórica”. *Educação & Realidade*, jan./abr., 36 (1). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 59-81.
- Cerri, L. F. (2011b). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro, FGV.
- Cerri, L. F. y de Amézola, G. (2010). “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24. Valencia, Universidad de Valencia, 3-23.
- Chant, R. (2002). “The impact of personal theorizing on beginning teaching: experiences of three social studies teachers”. *Theory and Research in Social Education*, 30 (4). Maryland, National Council for the Social Studies, 516-540.
- Cipriani Barom, W. C. y Cerri, L. F. (2012) “A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história”. *Educação & Realidade*, set./dez., 37 (3). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 991-1008.
- Colussi, R. (2012). “Narrativa y formación docente: desafíos para el «saber»”. Bombini, G. (coord.) et al. *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*. Buenos Aires, El Hacedor, 99-110.
- Conrad et al (2007). “Canadians and their pasts: exploring the historical consciousness of Canadians.” *Newsletter of Institute for Social Research*, 22 (1). Toronto, York University, 1-4.
- Coudannes Aguirre, M. (2010). “La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y

teoría/práctica”. *Antíteses*, 3 (6). Londrina (Brasil), Universidad Estadual de Londrina, 975-990.

- Coudannes, M. y Andelique, M. (2012). “Las prácticas docentes en la Universidad: desafíos y problemas en la formación de los futuros profesores de Historia”. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Cuesta Fernández, R. (1998). “El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España”, <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf>
- De Amézola, G. (2011). “La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata”. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 15. Santa Fe/La Plata, Universidad Nacional del Litoral/ Universidad Nacional de La Plata, 178-195.
- Delval, J. (2000). “Pensamiento: algunos comentarios sobre la educación moral”. *Cuadernos de Pedagogía*, 294. Barcelona, Ciss Praxis, 78-82.
- Dicroce, C. (2011). “La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990–2010”. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 15. Santa Fe/La Plata, Universidad Nacional del Litoral/ Universidad Nacional de La Plata, 196-211.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Evans, R. (2002). “Prologue: What is History? – Now”. Cannadine, D. (ed.). *What is History now?* London, Palgrave Macmillan.
- Fausser, K. (2000). “Dimensions of a Complex Concept”. Macdonald, S. (ed.). *Approaches to European Historical Consciousness: Reflections and Provocations*. Hamburg, Körber- Stiftung.
- Finocchio, S. (2008). “Saberes e práticas com História: a formação docente na Argentina e o ensino de história”. Zamboni, E. y Guimarães Fonseca (Orgs.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, Papirus, 77-99.

- Friedrich, D. (2010). "Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (5). Australia, Routledge, 649-663.
- Gadamer, H. G. (2003). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos.
- Gavazzo, N. (2012). "Hijos de bolivianos y paraguayos en el Área Metropolitana de Buenos Aires" (tesis doctoral). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Gogna, M. et al (2010). "Enseñanza sobre género y sexualidad en universidades públicas en la Argentina". Ortiz-Ortega, A. y Pecheny, M. (comps.). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires, Teseo, 153-191.
- González Amorena, M. P. y Henríquez Vásquez, R. (2003). "Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia", comunicación presentada en el *XIV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González Monfort et al (2008). "Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica." Ponencia presentada en el *Colloque "Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?"* Nantes, IUFM des Pays de la Loire.
- González, M. P. (2006). "Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona-Universidad de Barcelona, 21-30.
- González, M. P. (2010). "Los Jóvenes y la Historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay". *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14. Santa Fe/La Plata, Universidad Nacional del Litoral/ Universidad Nacional de La Plata, 152-166.

- Grimson, A. (2010). “El racismo del «imaginario europeísta»” (entrevista realizada por Gustavo Pablos). Goethe-Institut, Córdoba [en línea] Internet: <http://www.goethe.de/ins/ar/cor/prj/bic/vo4/es6890875.htm> (Consulta, 1 de noviembre de 2012)
- Guimarães, S. (2012). “La formación continua de profesores de Historia en Brasil: problemas y desafíos”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 10. Córdoba, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), 111-126.
- Hass, G. M. (2011). *Consciência histórica e narrativa: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica*. Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/4/TDE-2011-10-18T151906Z-499/Publico/GlauciaHASS.pdf
- Heller, A. (1999). *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona, Gedisa.
- Henríquez Vásquez, R. (2004a). “Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya”. Vera Muñoz, M. I. y Pérez i Pérez, D. *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, sin datos de página.
- Henríquez Vásquez, R. (2004b). “Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales”. *III Simposium sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Henríquez Vásquez, R. (2005). “Entre la historia y la narración: algunos elementos para la didáctica de la historia”. *Educación*, 34. Jalisco, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco, 9-18.

- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). “La investigación en didáctica de la historia”. *Educación XXI*, 7. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 63-83.
- Héry, E. (2009). “Le temps dans l’enseignement de l’histoire”. Cock, Laurence de et Picard, Emmanuelle (dir.). *La fabrique scolaire de l’histoire. Illusions et désillusions du roman national*. Marseille, Agone, 53-67.
- Hicks, D. and Holden, C. (1995). *Visions of the future: why we need to teach for tomorrow*. London, Trentham Books.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona, Crítica.
- Jara, M. A. y Santisteban Fernández, A. (2010) “Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente/ presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8. Córdoba, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), 71-105.
- Josefsson, L. (2011). Students and their historical consciousness: a case study on how students reflect and feel about history. Tesis, Penn State University, <http://www.ed.psu.edu/ci/cirt/theses/Josefsson.pdf>
- Kan, F. (1999). “On the historical consciousness of Hong Kong students”. *International Society for History Didactics*, 20 (2). Augsburg, University of Augsburg, 92-101.
- Kliksberg, B. (2011). “Algunos mitos sobre la pobreza”. *Miradas al Sur*, 3 (153), <http://sur.infonews.com/notas/algunos-mitos-sobre-la-pobreza> (abril 2013)
- Kölbl, C. & Straub, J. (2001). “Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses.” *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (3), Art. 9. Berlin, Freie Universität, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010397>
- Körber, A. (2008). “German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and beyond?” Paper presented to the conference *Historicising the uses of the past* (reworked), Oslo, <http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpress->

mu/historischdenkenlernen/files/2011/12/Koerber_Oslo_2008_11_6_Didactics_26.pdf

- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós.
- Labischová, D. (2012). “Czech History in Historical Consciousness of Students and History Teachers – Empirical Research”. *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 9. Augsburg, University of Augsburg, 165-189.
- Lanza, H. y Finocchio, S. (1993). *La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, tomo III. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l’histoire*. Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
- Laville, C. (2003). “Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?” Tutiaux-Guillon, N. et Nourrisson, D. (dir.). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne, Université de Saint-Étienne, 13-25.
- Laville, C. (2004). “Historical Consciousness and Historical Education: what to expect from the first for the second”. Seixas, P. (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto, University of Toronto Press, 165-182.
- Laville, C. (2005). “Em educação histórica, a memória não vale a razão!” *Educação em Revista*, junho, 41. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 13-39.
- Lee, P. (2002). “Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history”. *Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association*, New Orleans, <http://www.cshc.ubc.ca>
- Létourneau, J. (2004). *A History for the Future: Rewriting Memory and Identity in Quebec*. Québec, McGill-Queen's U. Press.
- Lévesque, S. (2001). “Historical Consciousness or Citizenship Education”. *Canadian Social Studies. Canada’s National Social Studies Journal*, 35 (4). Edmonton, University of Alberta, http://www2.education.ualberta.ca/css/css_35_4/NThistorical_consciousness.htm

- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, University of Toronto Press.
- Lima Félix de Carvalho Morais, M. (2007). “Educação Histórica e cidadania: perspectivas de professores stagiários”. Schmidt, M.A. y Braga Garcia, T. M. *Atlas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica realizadas na Universidade Federal do Paraná de 02 a 05 de agosto de 2006*, vol. II. Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 165-182.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Löfström, J. (2012). “The Finnish High School Students Speak on Historical Reparations: A Note on a Study of Historical Consciousness”. *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 9. Augsburg, University of Augsburg, 191-206.
- Mazabow, G. (2003). “The Development of historical consciousness in the teaching of history in South African schools”. Thesis presented at the University of South Africa, <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/1170>
- Muñoz Reyes, E. y Pagès Blanch, J. (2012). “La relación pasado–presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana”. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 16. Santa Fe / La Plata, Universidad Nacional del Litoral/ Universidad Nacional de La Plata, 11-38.
- Muñoz, M. E. y Jara, M. (2013). “Representaciones sobre la enseñanza de la HRP: Discursos y prácticas”. *Actas del 5to. Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Ndarishikanye, B. (1998). “La conscience historique des jeunes Burundais”. *Cahiers d'études africaines*, 38 (149). Paris, École des hautes études en sciences sociales, 135-171.
- Õispuu, S. (1999). “History education and historical consciousness: today and perspectives for the future (the case of Estonia)”. *International Society for History Didactics*, 20 (2). Augsburg, University of Augsburg, 114-118.
- Pacievitch, C. (2007). “*Nem sacerdotes, nem guerrilheiros*”: *consciência histórica de professores*. Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, [229](http://www.bicen-

</div>
<div data-bbox=)

tede.uepg.br/tde_arquivos/4/TDE-2007-06-29T190632Z-85/Publico/Carolinepacie.pdf

- Pagès Blanch, J. (1996). “Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?”. *Investigación en la Escuela*, 28. Sevilla, Díada, 103-114.
- Pagès Blanch, J. (1997). “Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales”. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada, 49-86.
- Pagès Blanch, J. (2000). “El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS”. Pagès Blanch, J.-Estepa Giménez, J.-Travé González, G. (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, 41-57.
- Pagès Blanch, J. (2008a). “El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona- Universidad de Barcelona, 43-53.
- Pagès Blanch, J. (2008b). “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 6. Córdoba, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), 71-89.
- Pagès Blanch, J. y Santisteban, A. (2008). “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. Jara, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue, 95-127.
- Pagès Blanch, J. (2012). “La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva”. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3. Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 5-14, en <http://didacticadelascienciassocialesgnd.blogspot.com.ar/2013/02/revista-electronica-de-didactica-de-las.html>

- Pantoja Suárez, P. (2012). “Clío y sus discípulos transitan entre el pasado y el futuro: relaciones entre la conciencia histórica y la formación de profesores de historia”. *III Jornadas Internacionales y XIV Nacionales de Enseñanza de la Historia*. Río Cuarto, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN)- UNRC- Instituto Ramón Menéndez Pidal.
- Pogré, P. y Krichesky, G. (Dir.) (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires, Papers.
- Putnam, R. y Borko, H. “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”. Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*, I. Barcelona, Paidós, 219-309.
- Rantala, J. (2011). “Children as Consumers of Historical Culture in Finland”. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (4). London, Routledge, 493-506.
- Reis, P. (2012) “El potencial educativo e investigativo de las narrativas”. Reis, P. y Climent, N. *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 21-30.
- Roberts, G. (2001). “Introduction. The history and narrative debate, 1960-2000”. Roberts, G. (ed.). *The history and narrative reader*. London, Routledge, 1-21.
- Rüsen, J. (1987). “Historical narration: foundation, types, reason”. *History and Theory*, 26 (4). Middletown (USA), Wesleyan University, 87-97.
- Rüsen, J. (1992). “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, 7. Buenos Aires, FLACSO, 27-36.
- Rüsen, J. (2001). “What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence”. Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. Vancouver, University of British Columbia.
- Rüsen, J. (2006). “Historiografía comparativa intercultural”. Malerba, J. (Org). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo, Contexto, 115-137.
- Rüsen, J. (2007a) (editor). *Time & History. The Variety of Cultures* (Making Sense of History, number 10). New York, Berghahn Books.

- Rüsen, J. (2007b). "Memory, history and the quest for the future". Cajani, L. (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7. London, CiCe / Trentham Books, 13-34.
- Rüsen, J. (2009). "Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história". *História da historiografia*, 2. Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia/ História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ História da Universidade Federal de Ouro Preto, 163-209.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). "Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos". *LIBERABIT. Revista de Psicología*, 13. Lima, Universidad de San Martín de Porres, 71-8.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, Universidad Autónoma de México.
- Santisteban, A. (2006). "Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4. Córdoba, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), 101-122.
- Santisteban, A. (2007). "Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona-Universidad de Barcelona, 19-29.
- Santisteban, A. (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14. Santa Fe / La Plata, Universidad Nacional del Litoral/ Universidad Nacional de La Plata, 34-56.
- Santisteban, A. et al (2010). "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico". Ávila Ruiz, M. et al (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Institución "Fernando el Católico" (CSIC), Diputación de Zaragoza, 115-128.
- Seixas, P. (2004). "Introduction". Seixas, P. (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto, University of Toronto Press, 3-20.
- Seixas, P. (2005). "Historical consciousness: the progress of knowledge in a postprogressive age". Straub, J. *Narration, Identity, And Historical Consciousness* (Making Sense of History, number 3). New York, Berghahn Books, 141-159.

- Shulman, L. S. (2005). “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Granada, Universidad de Granada, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Silva Junior, A. F. (2012). *Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas no meio rural e urbano*. Universidade Federal de Uberlândia, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, http://www.bdtu.ufu.br/tde_arquivos/9/TDE-2012-11-06T161534Z-3225/Publico/t.pdf
- Solé, M. G. & Freitas, M. L. (2008). “History as identity construction and fostering of «memory» preservation”. Ross, A. and Cunningham, P. (ed). *Reflecting on identities: research, practice & innovation: proceedings of the Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, 10, Istanbul, Turquia, 2009*. London: CiCe.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Straub, J. (2005). “Telling Stories, making History. Toward a narrative psychology of the historical construction of meaning”. Straub, J. *Narration, Identity, And Historical Consciousness* (Making Sense of History, number 3). New York, Berghahn Books, 44-98.
- Susacasa, S. y Candreva, A. (2006). “Aportes de la metodología cualitativa a la investigación de la enseñanza de las ciencias sociales en el aula universitaria”. Gómez Rodríguez, A. E. y Núñez Galiano, M. P. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 167-176.
- Tejada Fernández, J. (2004). *El proceso de investigación científica*. Barcelona, La Caixa.
- Tinker, G. (2007). “Historical consciousness: the former nazi party rally grounds at Nuremberg, 1945- 2001”. *Dissertation submitted to the University of Manchester for the degree of Master of Arts in the Faculty of Humanities*, <http://www.gregtinker.co.uk/>

- Torpey, J. (2004). "The pursuit of the past: a polemical perspective". Seixas, P. (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto, University of Toronto Press, 240-255.
- Trofanenko, B. (2008). "More than a single best narrative: collective history and the transformation of historical consciousness". *Curriculum Inquiry*, 38 (5). Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 579-603.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001): "Identité, conscience historique et histoire scolaire. L'exemple français". Pellens, K. et al. (ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Peter Lang, Berlín, 325-336.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003): "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français". Tutiaux-Guillon, N. et Nourrisson, D. (dir.). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne, Université de Saint-Étienne, 27-39.
- van Dooren, J. and van Dycke, H. (1998). "The historical consciousness of European students: Pioneering work by the Youth & History Project". *International Society for History Didactics*, 19 (2). Augsburg, University of Augsburg, 134-141.
- van Hover, S. (2008). "The professional development of social studies teacher". Levstik, L. y Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York, 352-372.
- Vílches, D. (2011). "La conciencia histórica y la representación del indígena en dos textos escolares chilenos: *Historia de Chile Libro II* (1927) e *Historia y Ciencias Sociales* (2009)." *Revista CCEHS*, 3. Santiago de Chile, Corporación Chilena de Estudios Históricos, 146-176.
- von Borries, B. (1995). "Exploring the construction of historical meaning: Cross-cultural studies of historical consciousness among adolescents". Bos, W. y Lehmann, R. I-I. (Eds.). *Reflections on educational achievement: Papers in honour of T. Neville Postlethwaite to mark the occasion of his retirement from his chair in comparative education at the University of Hamburg*. New York, Waxmann Münster, 25-59.

- Wineburg, S. et al (2007). “Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness”. *American Educational Research Journal*, 44 (1). Washington, American Educational Research Association, 40–76.
- Zavala, A. (2008). “La investigación práctica de la práctica de la enseñanza”. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 241-271.

Universidad Aut3noma de Barcelona.
Facultad de Ciencias de la Educaci3n.
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,
y de las Ciencias Sociales.

ANEXOS.

Tesis doctoral.

La conciencia hist3rica en estudiantes y egresados del profesorado en
historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso.

Autora: Mariela Alejandra Coudannes Aguirre

Director: Joan Pagès Blanch

Mayo de 2013

ANEXOS

Índice

Anexo I: Instrumentos.	238
I-1- Encuesta realizada a grupos de estudiantes y graduados durante el cursado de la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente (2010 - 2012).	238
I-2- Cuestionario administrado a grupos de estudiantes durante el cursado de la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente (2010 – 2012).	240
I-3- Entrevista realizada a Practicantes (marzo 2013).	241
 Anexo II: Respuestas a encuesta y cuestionario.	 245
II-1- Estudiantes de la asignatura Didáctica de la Historia, agosto de 2010.	245
II-2- Estudiantes de la asignatura Práctica Docente (Historia), marzo de 2011.	266
II-3- Graduados recientes, adscriptos a la Práctica Docente (Historia) marzo de 2011.	275
II-4- Estudiantes de la asignatura Didáctica de la Historia, agosto de 2012.	285
II-5- Cuadro de síntesis de algunos datos de las encuestas.	317
 Anexo III: Materiales de prácticas docentes del primer cuatrimestre del año 2012.	 325
III-1- Práctica Docente Final de Gimena.	325
III-2- Práctica Docente Final de María.	385
 Anexo IV: Materiales de prácticas docentes del segundo cuatrimestre del año 2012.	 387
IV-1- Práctica Docente Final de Antonia.	387
IV-2- Microexperiencia de Carmen.	412
 Anexo V: Entrevistas a practicantes del año 2012.	 457
V-1- Entrevista a Antonia.	457
V-2- Entrevista a Carmen.	472
V-3- Entrevista a Gimena	494

ANEXO I: INSTRUMENTOS

I- 1- Encuesta realizada a grupos de estudiantes durante el cursado de la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente (2010; 2012).

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marcá con una cruz.

Muy bueno Bueno Regular No sé ¿Cuáles?

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje?

.....

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marcá con una cruz.

Líneas Barras Mapas
Ninguna
Siempre Frecuentemente A veces Nunca
En algunas materias ¿Cuáles?

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marcá con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente A veces Nunca
En algunas materias.
¿Cuáles?.....

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces Nunca

En algunas materias ¿Cuáles?.....

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marcá con una cruz. Podés elegir más de una opción:

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica

- Sólo en algunas materias .

¿Cuáles?.....

- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc.

6- Otros comentarios que quieras realizar:

I- 2- Cuestionario administrado a grupos de estudiantes durante el cursado de la Didáctica de la Historia y la Práctica Docente.

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

I- 3- Entrevista realizada a Practicantes (2013).

Entrevista a Antonia (Estudiante que realizó su Práctica Docente final en la escuela secundaria durante el segundo cuatrimestre de 2012).

- 13- ¿Qué te motivó en el recorte del tema para tus clases? ¿Considerás que fue una elección que tomaste libremente o fue influenciada por los coordinadores de la práctica?
- 14- ¿Considerás que alguna experiencia de tu biografía escolar (primaria, secundaria) tuvo influencia sobre estas decisiones (profesores que fueron ejemplo a seguir, inquietudes a las que no se dio respuesta, etc.) ¿Cuál?
- 15- ¿Considerás que la formación disciplinar y pedagógica de la facultad te ha permitido reflexionar sobre la importancia de establecer relaciones entre pasado y presente en relación con temas concretos? ¿Por qué?
- 16- ¿Qué otras experiencias de tu vida considerás que fueron relevantes en tu toma de decisiones en la instancia de práctica final?
- 17- ¿Qué pasos seguiste en la elaboración de la propuesta con sus correspondientes materiales?
- 18- ¿Cómo definirías en pocas palabras lo que fue tu propuesta?
- 19- ¿Qué objetivos perseguías? ¿Qué querías que los estudiantes logaran al establecer relaciones pasado - presente?
- 20- ¿Qué considerás que los estudiantes lograron y no lograron?
- 21- ¿Qué no harías y qué volverías a hacer en esa experiencia concreta? ¿Cómo lo harías? ¿Modificarías tu propuesta?
- 22- ¿Cuáles son a tu criterio las principales posibilidades y obstáculos dentro de las instituciones escolares para lograr un conocimiento que permita significar el presente y dé herramientas a los estudiantes para pensar lo que va a venir?
- 23- ¿Considerás que la formación inicial de profesores en nuestra facultad debería cambiar? ¿Por qué? ¿En qué aspectos?
- 24- ¿Qué sugerencias o aportes harías a los profesores de didáctica específica y práctica docente en relación con el tema construcción de “conciencia histórica”?

Entrevista a Carmen (Estudiante que realizó su Microexperiencia de Práctica en el marco de la Didáctica de la Historia durante el segundo cuatrimestre de 2012).

- 1- ¿Qué te motivó en el recorte del tema para tus clases? ¿Considerás que fue una elección que tomaste libremente o fue influenciada por los coordinadores de la práctica?
- 2- ¿Considerás que alguna experiencia de tu biografía escolar (primaria, secundaria) tuvo influencia sobre estas decisiones (profesores que fueron ejemplo a seguir, inquietudes a las que no se dio respuesta, etc.) ¿Cuál?
- 3- ¿Considerás que la formación disciplinar y pedagógica de la facultad te ha permitido reflexionar sobre la importancia de establecer relaciones entre pasado y presente en relación con temas concretos? ¿Por qué?
- 4- ¿Qué otras experiencias de tu vida considerás que fueron relevantes en tu toma de decisiones en la instancia de microexperiencia de práctica?
- 5- ¿Qué pasos seguiste en la elaboración de la propuesta con sus correspondientes materiales?
- 6- ¿Cómo definirías en pocas palabras lo que fue tu propuesta?
- 7- ¿Qué objetivos perseguías? ¿Qué querías que los estudiantes logaran al establecer relaciones pasado - presente?
- 8- ¿Qué considerás que los estudiantes lograron y no lograron?
- 9- ¿Qué no harías y qué volverías a hacer en esa experiencia concreta? ¿Cómo lo harías? ¿Modificarías tu propuesta?
- 10- ¿Cuáles son a tu criterio las principales posibilidades y obstáculos dentro de las instituciones escolares para lograr un conocimiento que permita significar el presente y dé herramientas a lxs estudiantes para pensar lo que va a venir?
- 11- ¿Considerás que la formación inicial de profesores en nuestra facultad debería cambiar? ¿Por qué? ¿En qué aspectos?
- 12- ¿Qué sugerencias o aportes harías a los profesores de didáctica específica y práctica docente en relación con el tema construcción de “conciencia histórica”?

Entrevista a Gimena (Estudiante que realizó su Práctica Docente final en la escuela secundaria durante el primer cuatrimestre de 2012, egresada en julio de ese mismo año).

- 1- ¿Qué te motiva en general en el recorte de los temas para tus clases?
- 2- ¿Considerás que alguna experiencia de tu biografía escolar (primaria, secundaria) tiene influencia sobre estas decisiones (profesores que fueron ejemplo a seguir, inquietudes a las que no se dio respuesta, etc.) ¿Cuál?
- 3- ¿Qué otras experiencias de tu vida son relevantes en tu toma de decisiones?
- 4- ¿Cómo definirías en pocas palabras lo que fue tu propuesta de práctica docente final?
- 5- Vos planteaste en tus clases objetivos muy interesantes como los siguientes:
Que los alumnos logren reconocer:
 - que los seres humanos motivados por sus intereses pueden cambiar sus realidades.
 - que los seres humanos son quienes hacen la historia.
 - cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de vida e ideas actuales.
 - cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de nuestro país.¿Qué considerás que los estudiantes lograron y no lograron?
- 6- ¿Qué no harías y qué volverías a hacer en esa experiencia concreta? ¿Cómo lo harías? ¿Modificarías tu propuesta?
- 7- ¿Cuáles son a tu criterio las principales posibilidades y obstáculos dentro de las instituciones escolares para lograr un conocimiento que permita significar el presente y dé herramientas a los estudiantes para pensar lo que va a venir?
- 8- ¿Considerás que la formación disciplinar y pedagógica de la facultad te ha permitido reflexionar sobre la importancia de establecer relaciones entre pasado –presente -futuro en relación con temas concretos? ¿Por qué?

- 9- ¿Consideras que la formación inicial de profesores en nuestra facultad debería cambiar? ¿Por qué? ¿En qué aspectos?
- 10- ¿Qué sugerencias o aportes harías a los profesores de didáctica específica y práctica docente en relación con el tema construcción de “conciencia histórica”?

ANEXO II: RESPUESTAS A ENCUESTA Y CUESTIONARIO

II- 1- Asignatura: Didáctica de la Historia

Fecha: agosto de 2010

Nº 1- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno	Bueno X	Regular	No sé

¿Cuáles? **Proceso, coyuntura, acontecimiento, tiempos largo, corto, medio. Transición**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Metodología, Didáctica de la Historia**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas X	Barras	X	Mapas	X
Ninguna				
Siempre	Frecuentemente X	A veces	Nunca	

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Metodología. En Didáctica fue más usual.**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) *Pasado – presente (Memoria histórica).*

Siempre		Frecuentemente	X	A veces	Nunca
En algunas materias	X	¿Cuáles?	Argentina II, Formación, Metodología, Didáctica		

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre		Frecuentemente	A veces	X	Nunca
En algunas materias	X	¿Cuáles?	Metodología y Didáctica		

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias **X** ¿Cuáles? **Metodología - Didáctica**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc. **X**

Otros comentarios que quieras realizar:

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

La conciencia histórica es un conjunto de ideas, conocimientos y valores que posibilita una lectura del paso del tiempo, en el sentido de construcción social. Es decir que valoriza determinadas relaciones y contingencias para la construcción de una visión del pasado y presente de un grupo social.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Creo que la crisis de 2001 fue trascendente para la historia argentina. El análisis y el estudio de los problemas relacionados con ella, vistos en perspectiva y retrospectiva, son significativos en las aulas como fuera de ellas.

Considero que es un tema que puede asociarse al problema de la pobreza, la creciente desigualdad, la crisis política, el rol de los partidos políticos, el estado, cuestiones de economía micro y macro, la situación internacional y la relación de Argentina con América del Sur además de problemas vinculados a la vida cotidiana y a la modificación de pautas sociales.

Por último, creo que es un fenómeno que transformó en profundidad muchos aspectos de las prácticas individuales y colectivas.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Creo que existen dos hechos que marcaron el pasado reciente de la ciudad de Santa Fe: la inundación y el triunfo del Frente Progresista Cívico y Social. Creo que el primero provocó una crisis social y política que aceleró, en cierto sentido, la construcción de un espacio político alternativo y la visualización de otros espacios con prácticas asociativas singulares.

Creo que son hechos importantes para nuestro presente y futuro porque por su cercanía volvieron más claramente visible la posibilidad y potencialidad del cambio social.

Nº 2- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marcá con una cruz.

Muy bueno **X** Bueno Regular No sé
 ¿Cuáles? **Sucesión, simultaneidad, distintas duraciones de la temporalidad corta-media-larga**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Historia Social, Sociedades Medievales.**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marcá con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X**
 Ninguna
 Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca
 En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Formación Afroasiática, Sociedades Medievales, Historia Americana I y II.**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marcá con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca
 En algunas materias. ¿Cuáles?.....

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca
 En algunas materias ¿Cuáles?.....

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marcá con una cruz. Podés elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica

X

- Sólo en algunas materias .

¿Cuáles?.....

- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc.

Otros comentarios que quieras realizar: Solo una aclaración sobre la última respuesta. A lo largo de la carrera he podido reflexionar sobre los valores de ciudadanía y la relevancia de nuestras prácticas en su fomento o en su descuido, siendo más trabajado en algunas asignaturas que en otras. En la mayoría de los casos no fueron trabajados directamente sino que fue fruto de la reflexión personal y extra áulica con compañeros de los contenidos abordados en la carrera lo que considero que me permitió tomar conciencia de la importancia del compromiso como ciudadana. Asimismo considero de gran valor el poder desarrollar en paralelo trabajo en un barrio desde la parroquia durante la carrera, porque permite complementar “dos fuentes” de conocimiento (por llamarlo de algún modo), porque la universidad me brindó la posibilidad de mejorar mi mirada crítica, y poseer conocimientos para poder fundamentarlas; mientras que el trabajo en el barrio-parroquia me permite ver el “uso práctico” que se le puede dar al conocimiento adquirido y la mirada crítica. Y en las preguntas sobre las materias escribí las que más significativas me resultaron y por lo cual recuerdo, pero hay muchas que no fueron tan relevantes.

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

La conciencia histórica es el conocimiento de la particular situación en la que vivimos, estando insertos en un momento específico del transcurrir de la historia.

Implica ser conscientes de las posibilidades de acción y las limitaciones que como sujetos históricos en un contexto histórico (social, económico, político e ideológico) por el cual estamos condicionados; pero al cual podemos modificar o al menos intentarlo.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Última dictadura argentina.

En primer lugar este tema se vincula con la ausencia de un conjunto de personas de la sociedad provocada por la desaparición forzada de personas, resultante del régimen de persecución- prisión- desaparición desarrollado; además de las provocadas por enfrentamientos armados entre grupos guerrilleros y las fuerzas del orden.

Por otra parte en la actualidad sufrimos, como país, las consecuencias de la implantación de un modelo económico favorable a pequeños sectores de la población, a costa de privaciones y decadencia del bienestar de muchos, siendo los efectos más visibles la deuda externa (que después se acrecentó), el desmantelamiento de un sistema productivo que buscaba ser autónomo (que también se profundizó con el tiempo), etc.

Asimismo cabe destacar que las políticas represivas contra la expresión-manifestación de la población que generó la desaparición/ exilio/ resguardo de la mayoría de los militantes de los distintos movimientos sociales de la época, generó un miedo en las generaciones futuras a toda manifestación de descontento; organizaciones sociales amplias en busca del cambio, etc.

Hoy, los procesos judiciales contra los represores son relevantes para condenarlos; pero es importante recuperar las militancias, truncadas por ellos, y resignificarlas en las actuales condiciones en las que nos encontramos. Creo que

debemos recuperar el compromiso por la construcción de una sociedad más equitativa, a través del compromiso personal por medio de la movilización social.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Marcha pro- familia (matrimonio mamá- papá).

En el contexto de la actual discusión sobre la ley de matrimonio igualitario, entre personas del mismo sexo, se evidencia la intolerancia social. Por un lado una marcha convocada por instituciones conservadoras- retrógradas, con apoyo tristemente multitudinario, y una contramarcha convocada contra la Iglesia (principal institución opositora a la ley) por intervenir en cuestiones que no le incumbían.

Como cristiana católica que apoyó la aprobación de la ley no puedo dejar de hacer notar la intolerancia de ambos sectores a lo diferente- distinto a lo propio. Para lo cual cada uno se basa en argumentos sentimentalistas- anecdóticos que no colaboran con la construcción de una sociedad tolerante de lo distinto, por más que se intente cambiar por ser opositor a la posición sostenida por los miembros de ambas movilizaciones.

Nº 3- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé
 ¿Cuáles?.....

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje?

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X**
 Ninguna

Uso de cronologías

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca
 En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Formación del Mundo Moderno II, Contemporánea de Europa y EEUU, Didáctica**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca
 En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Historia Argentina (las tres)**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca
 En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Historia social, Metodología**

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera **X**
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias **X** ¿Cuáles? **Materias pedagógicas, Teoría de la Historia**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc. **X**

Otros comentarios que quieras realizar: **Se trabajan grandes conceptos específicos. La temporalidad es algo con lo que no se convive a lo largo de toda la carrera.**

Las tres cuestiones que constituyen la consigna se me presentan como una unidad.

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

Creo que parte de la tarea del docente es crear la conciencia histórica junto a sus alumnos. Esta idea y la de “pensar históricamente” me parecen entrelazadas. Entiendo “pensar históricamente” como la visión crítica del presente, desde su explicación a partir de los hechos del pasado, pero sin entenderlo en términos teleológicos.

La conciencia histórica sería entonces la capacidad de analizar el presente desde la comprensión de los hechos pasados que lo condicionan sin determinarlo.

Actualmente, la Historia se ocupa del estudio del pasado intentando dar cuenta de toda la complejidad (social, cultural, política, ideológica, “internacional”,

tecnológica, etc.) con que los hechos se producen, y en que los actores juegan y construyen sus roles.

La conciencia histórica debería dar a entender que esa complejidad, y sus contradicciones siguen “funcionando” en los hechos, actores y estructuras del presente.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Dando cuenta de lo anterior, un tema que recobra vigencia es el “Proceso de Reorganización Nacional”. La discusión sobre el terrorismo de Estado y la valoración de los Derechos Humanos son temas actuales, y es de esperar que lo sigan siendo. Los juicios a ex represores, el debate sobre las reivindicaciones sociales de las víctimas del proceso, la acción continuada de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, el reconocimiento de los hijos de desaparecidos siguen (y seguirán) siendo temas de la agenda pública.

Pero no se puede dar cuenta de las consecuencias del “Proceso” sin ubicarlo como el último de una serie de intervenciones que se iniciaron en 1930, y que pueden reconocer antecedentes en los levantamientos radicales, en las guerras interprovinciales y en el “Estado guerrero” que describe Halperín Donghi.

Por supuesto, no se puede negar la diferencia entre estos procesos y los sucesivos golpes de Estado, así como tampoco el carácter particularmente represivo del régimen iniciado en 1976, que lo diferenció de las experiencias militares anteriores.

Ubicar esto en el carácter pretendidamente proclive a la división, casi en términos maniqueos, de la sociedad argentina. Unitarios y federales; irigoyenismo y antipersonalismo; peronistas y “gorilas”; nacionalistas y “vendepatria”; kirchneristas y “destituyentes” han sido dicotomías que se caracterizaron por una preocupante dificultad para hallar marcos institucionales de diálogo.

Esto conforma el “empate” argentino, proceso caracterizado por la capacidad de los diversos grupos sociales de poder impedir el ascenso de los demás, sin lograr imponer un proyecto nacional de largo plazo.

A esto puede sumarse el carácter “fundacional” que cada sector que puede imponer un proyecto pretende asumir, discontinuando procesos anteriores.

En este marco, los limitados espacios de diálogo deben centrarse en aquellos aspectos que puedan ser valorados más allá de las coyunturas políticas. La valoración y defensa potencialmente unánime de la Democracia, y su definitiva institucionalización, serán los desafíos colectivos para nuestro futuro inmediato.

Que la enseñanza de la Historia y la construcción de una conciencia histórica en las aulas permitan encontrar claves para desarrollar ese proceso complejo, dependerá de qué tan históricamente podamos enseñar a pensar. Seguramente esto no bastará, pero lograrlo será un aporte (más o menos importante) en esa dirección.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Respecto de nuestra historia local, encontrar un hecho puntual resultó más complicado de lo que preveía.

Un suceso que fue importante o al menos impactante fue el ingreso del río Salado sobre parte de la ciudad en 2003.

En lo general, el suceso afectó a más de un tercio de la ciudad, provocando la muerte de entre 23 y 40 personas, cerca de 100.000 evacuados y desplazados por varios días, pérdidas no cuantificadas y varios procesos que impactarían en la política local.

Los resultados políticos en los que tuvo incidencia abarcan desde diversas acciones que debieron ser realizadas por las autoridades para asegurar que no se repita un hecho similar, como erosionar la imagen política del gobierno de ese momento incidiendo en los resultados de las elecciones de cuatro años más tarde.

En lo personal, significó para mí el inicio en la participación política, ya que contacté con la Federación Universitaria del Litoral como voluntario y después me incorporé a la militancia. Esto me permitió adquirir una perspectiva que amplió en lo social mi formación personal, educativa y profesional. No necesariamente inicié una carrera política, pero me brindó una perspectiva que me permite tener una mirada más amplia al momento de leer e interpretar la realidad.

Lograr en lo personal un compromiso social, espero pueda contribuir a fortalecer un compromiso desde la Educación, en mi trabajo como docente.

Nº 4- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé
¿Cuáles?.....**coyuntura, cambio, continuidad, ruptura, transición, acontecimiento**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje?

Metodología de la Investigación Histórica; Teoría de la historia; didáctica de la Historia

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X**
Ninguna
Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca
En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Sociedades Mediterráneas, H Americana I y II; Formación del Mundo Moderno I y II; Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos; H Argentina I y II**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca
En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Formación del Mundo Moderno II; Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos; Didáctica de la historia**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre	Frecuentemente	A veces	X	Nunca
En algunas materias ¿Cuáles?... Didáctica de la Historia, Teoría de la Historia				

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias **X** ¿Cuáles?.....**Didáctica General; Didáctica de la historia; Sociología de la educación; Sociología de la Cultura; Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos.; Psicología de la Educación**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc.

Otros comentarios que quieras realizar:

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

Considero que la conciencia en sí misma implica conocimiento y reflexión. Por lo que, por un lado, la conciencia histórica debe hacer referencia a las reflexiones, supuestos, premisas, principios a partir de los cuales puede llegarse al conocimiento histórico. Para lo cual es necesario el manejo de ciertas herramientas de análisis como el conocimiento de conceptos y perspectivas de análisis histórico que permitan percibir y comprender la historicidad. Pero, por otro lado, considero que la conciencia histórica es

inherente en el ser humano, al implicar una postura determinada ante distintas situaciones a partir de la recuperación y reflexión de su propia experiencia de vida.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Tema de historia argentina seleccionado: la formación del Estado Nacional argentino, pero analizado a partir de “la mal llamada conquista del desierto.”

Lo que erróneamente se conoce como conquista del desierto, es un acontecimiento significativo para la historia nacional, porque su ejecución constituyó parte de un proyecto que tenía como objeto la formación de un Estado Nacional.

Considero que erróneamente este acontecimiento se denomina conquista del desierto, porque ese espacio llamado desierto se encontraba habitado por los pueblos originarios, cuya autonomía y libertad se alzaba como un obstáculo para el pleno desarrollo del proyecto de Estado Nación.

¿Qué relación puede tener este tema con el presente de la sociedad argentina?

Estamos este año transitando el bicentenario de la patria, lo que marca que han transcurrido ya doscientos años desde lo que se conoce como la fundación de nuestra patria. Desde el gobierno se impusieron, principalmente en el mes de mayo, suntuosas celebraciones al respecto de tal aniversario.

Precisamente en mayo, frente al Congreso de la Nación se instalaron distintas organizaciones representantes de pueblos originarios del territorio argentino para realizar un contrafestejo: EL OTRO BICENTENARIO, con lo que pretendían hacer hincapié de aquello que generalmente no se cuenta del período donde se dio el proceso de formación del Estado Argentino.

Esto demuestra que la reivindicación de los pueblos originarios por su historia, derechos, cultura/s, y demás, es una lucha de la cual ellos no han desistido. En cuanto a la relevancia que puede tener abordar la formación del Estado desde esta óptica, entiendo que la misma reside en la relación que puede establecerse con la contemporaneidad, reconociendo y revalorizando la diversidad cultural lo que

contribuiría al afianzamiento de la tolerancia y del respeto tan necesario para la convivencia humana.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

El hecho del pasado reciente relevante de mi ciudad, es precisamente la transformación en ciudad de lo que hasta ese momento era el pueblo de Recreo en el año 2007.

En realidad la declaración misma de ciudad del pueblo fue un hecho meramente institucional, producto del accionar del entonces presidente comunal y su séquito, entendiendo que el pueblo debía ser ciudad porque contaba con el número de habitantes necesario para ello.

Sin embargo el pueblo de Recreo no contaba entonces, y tampoco hoy, con una infraestructura propia de una ciudad, por ejemplo las calles asfaltadas se reducen al “centro” de Recreo que abarca la plaza, la iglesia, la comuna y cuatro cuadras al norte y al sur de este núcleo; no hay un centro cultural propiamente dicho, si bien hay una casa de la cultura donde se dictan algunos talleres (cuyo acceso es restringido), la misma es una casa antigua, con una biblioteca constituida básicamente por libros antiquísimos que no están abiertos a la consulta de todos. Además los servicios básicos se encontraban, y se encuentran, insatisfechos en gran parte de la sociedad (como son el agua, la luz, la recolección de basura, el alumbrado público).

Además en lo que se refiere a los habitantes mismos de Recreo no estaban preparados para que el pueblo se transforme en ciudad, tal como se evidenció el año pasado cuando se dispuso que las comparsas ensayaran frente al cementerio municipal para evitar enfrentamientos con los vecinos a causa del ruido que las mismas generan. Ante esta disposición se levantaron firmas para impedirla argumentando que la medida atentaba contra las buenas costumbres de la gente respetable y que era sacrilegio perturbar la tranquilidad de los difuntos.

La importancia de este hecho podría o debería residir en la necesidad de participar o de encontrar los mecanismos de participación a partir de los cuales la clase dirigente pueda atender a las necesidades de los residentes.

Nº 5- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marcá con una cruz.

Muy bueno Bueno Regular **X** No sé

¿Cuáles?.....

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Prehistoria General y Americana, Historia Social, Didáctica en Historia, Historia Americana II**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marcá con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X** Ninguna
Siempre Frecuentemente A veces Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Historia Social, Soc. Medievales, Formación del MM I, FMM II; Problemática Contemporánea de Europa y EEUU, Didáctica de la Historia.**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marcá con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **En casi la totalidad de las materias se presenta esta relación**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Hay dificultad en casi todas las materias para presentar este tipo de relación, expresado generalmente en la falta de encuentro de sentido de los alumnos hacia el contenido.....**

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marcá con una cruz. Podés elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera **X**
 - Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
 - Sólo en algunas materias
- ¿Cuáles?.....

.....

- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc. **X**

Otros comentarios que quieras realizar: Creo, que existe una tendencia a tratar el contenido aprendido durante la carrera como un elemento de conocimiento teórico o académico necesario para nuestra vida laboral que raramente se vincula con las prácticas sociales extraacadémicas, dado que en ocasiones es bajo esas condiciones que se presenta los contenidos de las cátedras, dejando un lugar escaso a los alumnos para la reflexión sobre los valores de la ciudadanía o simplemente haciéndolos a un lado. Tampoco hay lugar para ponerlos en práctica porque se considera implícitamente (y muy erróneamente) que la facultad no es el ámbito adecuado para hacerlo, ya que

supuestamente existirían otros ámbitos más propicios como las organizaciones barriales, los partidos, etc.

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

A ciencia cierta, no sabría decir con exactitud qué es la conciencia histórica. Supongo que es una de esas cosas que a veces ponemos en práctica sin darnos cuenta, y que otras veces la ignoramos por completo. Sin embargo se puede intentar definirla teniendo en cuenta la relación que hay entre las dos partes que la componen: la conciencia por un lado y la historia por otro. Es decir, pensar a la historia como “formadora” de conciencia. En este sentido, la historia no sería simplemente un relato sobre algún acontecimiento sucedido sino una forma de construcción de identidad, una manera de preservar la memoria (tanto individual como colectiva), una herramienta para dotar de sentido y legitimar determinadas relaciones sociales específicas. En otras palabras la conciencia histórica se podría definir como la forma en que las comunidades construyen, de-construyen o re-construyen identidades y relaciones sociales tomando como punto de referencia su propia historia, lo que implicaría la valorización de algún patrimonio histórico (cultural o concreto) determinado.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Hacia finales de los años ochenta e inicios de los noventa, la Argentina, junto con la mayoría de los países del continente latinoamericano, iniciaron una transformación hacia un modelo neoliberal de Estado y Sociedad. Gobiernos como los de Carlos Menem en Argentina, Alberto Fujimori en Perú, Collor de Melo en Brasil, llevaron a cabo políticas de estabilización y ajuste financiero, exigidos desde los principales centros financieros del mundo, e impulsados por organismos multilaterales de crédito como el FMI o el Banco Mundial.

En nuestro país, las principales políticas apuntaron hacia el desmantelamiento del Estado de Bienestar, las privatizaciones, la flexibilidad laboral; la entrada de capitales extranjeros, entre otras que tendieron a reemplazar el modelo keynesiano de Estado de Bienestar por un modelo de desarrollo económico con una nueva lógica racional cuyo eje central era el mercado. Las nefastas consecuencias de este desplazamiento del Estado a un segundo plano y la centralidad abusiva que adquirió el mercado son bien conocidas por todos los ciudadanos argentinos.

Si bien los nuevos gobiernos actuales de corte más izquierdista han avanzado bastante hacia la reversión de estas situaciones que fueron norma en la década pasada, todavía se siguen sufriendo las consecuencias del proceso neoliberal: los grupos empresariales siguen siendo monopólicos, los servicios públicos (aunque han recibido más atención en los últimos años) siguen siendo deficientes y están precarizados, los índices de pobreza y desempleo siguen siendo relativamente altos y los derechos ciudadanos aún no han conseguido un lugar central en la sociedad. Gran parte de los problemas económicos y sociales actuales tienen sus raíces (no todos, sino parcialmente) en la larga década neoliberal y globalizadora.

Por otro lado, la importancia de conocer y analizar la lógica y el funcionamiento de las políticas neoliberales, radica justamente en su importancia para emprender acciones individuales y colectivas que ayuden a superar el paradigma individualismo-mercado sobre el cual se apoyan estas políticas y de esta forma recuperar los derechos ciudadanos como valores intrínsecos de cada uno.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

El pasado 29 de marzo de 2010 (literalmente, ayer nomás) fue asesinada en su local de la ciudad de Rafaela, la señora Silvia Suppo. Esta mujer había sido secuestrada, violada y torturada por grupos militares de la provincia de Santa Fe en el año 1977 durante el período del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. Sin embargo, había logrado sobrevivir y actualmente formaba parte como testigo “clave” por una causa para enjuiciar y encarcelar a policías y militares que habían cometido

crímenes contra civiles. Tras su muerte se culpó a dos lava autos que supuestamente fueron con intenciones de robarle, y por desesperación la mataron.

Ahora bien, la muerte de Silvia Suppo es algo más que un simple hecho de violencia aislado que forma parte de un conjunto cada vez mayor de titulares de diarios con noticias trágicas. Es un ataque directo contra la democracia, la justicia, los valores constitucionales, la igualdad de derecho. Es la prueba de que el bendito “algo habrán hecho” sigue más vigente que nunca (aunque cotidianamente se encubra en otras frases similares); es un ejemplo más de corrupción e hipocresía, es el tiempo de aquellos que creen que en Argentina la única agrupación de izquierda que existió fue Montoneros, es un punto a favor de aquellos que sostienen que democracia es igual a sufragio. La importancia de este hecho, la muerte de Silvia Suppo, consiste en mantener constantemente vigentes y activos los sucesos antes mencionados, que a raíz de su asesinato salieron a la luz, en otras palabras mantener esa conciencia histórica siempre viva para que este tipo de cosas no vuelva a suceder, o al menos, que no suceda en vano.

II- 2- Asignatura: Práctica Docente (Historia)

Fecha: Marzo de 2011

Nº 6- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé

¿Cuáles? **Continuidad, simultaneidad, sucesión, diacronía, sincronía**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Didáctica de la Historia – Sociedades Medievales – Formación del Mundo Moderno I- Formación del Mundo Afroasiático – Formación del Mundo Moderno II**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X**

Ninguna

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Las líneas temporales se recuperan en todas las materias específicas de la carrera. Las barras en Formación del Mundo Moderno II, mapas temporales sólo en la Didáctica de la Historia.**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) *Pasado – presente (Memoria histórica).*

Siempre Frecuentemente A veces Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Formación del Mundo Moderno II y la Contemporánea de Europa y Estados Unidos, de Asia y África, de Argentina, de América Latina.**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
En algunas materias X	¿Cuáles?	Contemporánea de América Latina, de Europa y EEUU, de Asia y África.	

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias **X** ¿Cuáles? **Didáctica de la Historia, Historia Americana I**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc. **X**

Otros comentarios que quieras realizar:

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

La conciencia histórica desde el sentido común (para las personas que no se dedican específicamente a la disciplina Historia) es la capacidad de los actores sociales para recordar un acontecimiento, coyuntura o proceso de la historia que vivieron, o

impactó en ellos por medio del conocimiento personal o por medio de la información o escolaridad acerca de historia, y el poder dar razones de cómo lo experimentaron o recuerdan.

En el caso de los profesores de historia, esta conceptualización supone dar varios pasos hacia adelante, ya que son ellos especialistas en la disciplina, tendría que llevar a un interrogarse sobre el porqué los acontecimientos históricos, coyunturas o procesos sucedieron de esa manera y no de otra, es además un ir más allá del contenido y preocuparse por los valores y la formación ciudadana de nuestros alumnos, es tratar de provocar en ellos el interrogarse por la historia, intentar dar respuesta a algunos de los interrogantes de la disciplina y vincularlos con el presente.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

En este año de elecciones es pertinente elegir el tema de la reforma electoral de 1912. Antes de realizar la vinculación entre pasado y presente en relación con el tema elegido, es adecuado abordar sintéticamente lo que significó la reforma a la que se hace referencia.

En el contexto de la historia argentina es en dónde se hace visible a partir de la segunda mitad del siglo XIX la combinación de un doble proceso que articula el escenario mundial y nacional:

- La inserción de nuestro país como dependiente, o periferia en el sistema capitalista mundial, como proveedor de materias primas, para el centro industrializado ubicado en Gran Bretaña (que transita su segunda etapa de revolución industrial), junto con países de Europa central en los que destacan Alemania, y extra europeos como Estados Unidos;
- La instauración a partir de la primer presidencia de Roca de un sistema político oligárquico: entendido como en el que sólo la elite político-económico-social controla el poder del Estado, los cargos, las pautas culturales, la sucesión presidencial, el voto que es grupal y alentado por jefes políticos intermedios que fomentan el clientelismo político, las elecciones en las que participa un solo partido político (PAN) que por ser fraudulentas son una ratificación de la lista ya elegida previamente y legitimada luego

por “la farsa” de las urnas nacionales, provinciales, departamentales o legislativas (diputados y senadores).

Es allí que se enmarcan dentro de un proceso cuyo inicio podríamos fechar en 1904 (elección del primer diputado socialista); o en 1910 (año del Centenario); y que culmina en la Ley Sáenz Peña de 1912; que un grupo perteneciente a esa elite política comienza a cuestionar los mecanismos políticos de la época y proponen realizar una reforma electoral, no para cambiar el sistema político, sino para darle continuidad a la dominación oligárquica, a través de ganar legitimidad por medio de la incorporación de los demás partidos políticos actuantes (que no participaban en las elecciones), la Unión Cívica Radical y el Partido Socialista. Esta maniobra política se lleva a la par del intento fallido de Lisandro de la Torre de fundar el Partido Demócrata Progresista, fundación que no prospera. La Ley incluye además la instauración de un voto universal (masculino), secreto y obligatorio.

Como una consecuencia no deseada de la acción, es que ya en las elecciones para diputados de la provincia de Buenos Aires, tenemos en 1910 el triunfo del Partido Socialista; cuyas consecuencias mayores se viven en las elecciones nacionales de 1916 con el triunfo de Hipólito Yrigoyen representante del Partido Radical. Un tema a trabajar sería el de preguntarse si los gobiernos radicales pueden aprehenderse como una continuidad o una ruptura con las prácticas oligárquicas del período anterior, discusión que dejaré para otro momento.

La relación que puede establecerse entre pasado y presente, en un año de elecciones, es a través de preguntarse: ¿cuáles de las prácticas políticas de la segunda mitad del siglo XIX en Argentina, que se mantienen como parte de nuestra cultura política?

Entre ellas podrían destacarse: el clientelismo, la corrupción incluso visible por medio del fraude electoral; el control de los cargos políticos por familias de reconocidos apellidos como los Rodríguez Saa en San Luis...y la lista continúa.

Otras preguntas que son útiles para el vínculo con el presente y que son relevantes para las acciones individuales y colectivas del futuro próximo (octubre 2011) son: ¿hemos los argentinos aprendido a elegir a los candidatos políticos que nos representarán mientras dure su mandato, en los que delegamos nuestra soberanía?, ¿somos consciente de ello?, ¿la escuela prepara ciudadanos críticos y activos

participantes políticos que se pregunten al menos el por qué las cosas son de esta manera y no de otra?; ¿los docentes somos capaces de “jugarnos” en nuestras clases para fomentar la crítica como herramienta de aprendizaje?; ¿qué acciones colectivas llevar adelante para fortalecer la democracia política en un contexto de disolución de los partidos políticos y de pérdida total de credibilidad de los candidatos e incluso de organismos nacionales como el INDEC?; ¿cuál es la relevancia y preparación de los candidatos que se proponen?; ¿son beneficiosas o perjudiciales las reformas electorales realizadas a nivel nacional y que se implementaran también en nuestra provincia?...y las preguntas siguen.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Un hecho del pasado reciente que es relevante para mi es la inundación del río Salado de 2003. Si bien no fui afectada de manera directa por ese hecho traumático que sufrió la ciudad, si lo viví con angustia y desesperación, parecía como el escenario de una guerra, o al menos lo que uno puede imaginarse que sucedería con un hecho de esa magnitud. Recuerdo que las personas afectadas por la catástrofe “natural”, a las que veíamos caminando por las calles, en los centros de evacuados o en las parroquias en dónde estaban alojados, tenían la mirada perdida, la tristeza e incertidumbre invadían sus rostros, se preguntaban ¿y ahora qué? ya que habían perdido todo, literalmente.

Cabe preguntarse si la inundación fue totalmente imprevisible, ya que para explicarla se tiene que hacer obvia referencia a la inoperancia e imprudencia de los funcionarios políticos y públicos a cargo del gobierno en ese momento, de las víctimas de las que no se reconocieron las cifras ciertas, de la posterior reconstrucción....

Es importante reflexionar sobre el pasado reciente, ante las elecciones de 2011 también a nivel provincial y el no olvidar que los culpables de la inundación aún a 8 años del hecho, no han sido juzgados, y conocer a los candidatos que se presentan a fin de elegir “bien” y no reproducir los errores que podrían haber sido evitados o menguados en sus efectos hacia la población santafesina.

Nº 7- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno Regular **X** No sé

¿Cuáles? **Diacronía, sincronía, rupturas, continuidades**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Prehistoria Americana, Historia Americana I y II, Formación del Mundo Moderno I y II, Sociedades Mediterráneas**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras Mapas **X**

Ninguna

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Idem punto 2**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Problemática Contemporánea de América Latina, de Europa y EEUU, de Asia y África. Didáctica de la Historia**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Didáctica de la Historia**

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias **X** ¿Cuáles? **Pedagógicas**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc.

Otros comentarios que quieras realizar: Creo que hay falencias en todos los puntos que se preguntan. Tal vez un cambio de plan de estudios (hecho a partir de estas cuestiones y otras) puede cambiar estos resultados en la respuesta.

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

Comprende la conexión entre lo que fue y lo que es, con una capacidad de pensar hacia el porvenir; por lo tanto no es, la imagen del pasado como algo estático; es el sentido del ritmo vital como perspectiva y como continuidad. Es un enlace entre la tradición y el destino escapando así de la actualidad pasajera. Es la búsqueda de un auténtico “yo” colectivo, de lo que “es” o “puede ser”, en medio de lo que pasa y trasciende.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

El tema que considero pertinente para relacionarlo con problemáticas del presente de Argentina, es el que concierne a las aquellas promesas incumplidas de la democracia y el malestar con la política y las vinculaciones con sistema político, sistema de partidos y representación política. En este sentido, la conceptualización de la “alternancia imperfecta” (Russo, 2003) es de suma relevancia para comprender a la luz de los hechos de la historia reciente como el sistema de partidos políticos de Argentina desde el 83’ es inestable pero que se orienta hacia un sistema nacional predominante. Es así que esto me permite comprender como se va desarrollando actualmente la puja por el poder entre las fuerzas políticas actantes.

También creo que es muy útil para entender el por qué de los fracasos de aquellas opciones políticas que debieron enfrentarse en las elecciones ante el peronismo, en sus diversas manifestaciones (menemismo, gobierno de Néstor Kirchner, actual gobierno de Cristina Fernández).

Creo que una lectura atenta sobre esta alternancia imperfecta puede ayudar a correr el velo sobre el accionar del peronismo, dejando de lado la “mística” y pensarlo como un partido protagónico y poderoso que posee recursos e influencias que impactan sobre el sistema político argentino; por otra parte colabora a reevaluar las falencias de las alternativas políticas que han fracasado en mayor o menor grado desde la reapertura democrática.

En cuanto a su relevancia, el conocimiento de la existencia de esta alternancia puede ayudar a comprender esas promesas incumplidas que como ciudadanos muchas veces demandamos pero que carecemos de respuestas del por qué de esas demandas.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Un hecho del pasado: el accionar de las fuerzas policiales, de la justicia y los militares en Santa Fe dentro del plan sistemático de terrorismo de Estado.

Considero que la posibilidad de asistir tanto a los juicios como tener el conocimiento (con nombres y apellidos) es de suma importancia, en mi caso particular porque al participar de uno de ellos, comprendí la centralidad política de las cuentas con

el pasado que había en Santa Fe y que solo van a ser saldadas llevando a juicio a quienes perpetraron el terrorismo estatal.

II- 3- Graduados recientes. Adscriptos a la asignatura Práctica Docente (Historia)

Fecha: Marzo de 2011

Nº 8- GRADUADA RECIENTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé

¿Cuáles? **Tiempo histórico – ruptura – continuidades – sincronía – diacronía – cambios – permanencias – transiciones – corta, larga y media duración – coyuntura, estructura y superestructura**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Historia Americana I y II, Didáctica de la Historia, Sociedades Mediterráneas, Sociedades Medievales**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X**

Ninguna

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Mediterráneas, Americana I y II, Argentina II y contemporánea**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre	Frecuentemente	A veces	X	Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Problemática Contemporánea de Europa y EEUU, Formación del Mundo Moderno II**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre	Frecuentemente	A veces	X	Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Didáctica de la Historia, Problemática Contemporánea de Argentina**

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias ¿Cuáles?
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc. **X** **Militancia universitaria y barrial**

Otros comentarios que quieras realizar: Considero que hoy retrospectivamente puedo ver que en distintas materias a lo largo de la carrera vi nociones de tiempo histórico o conciencia histórica, pero recién después de cursar Didáctica de la Historia y ver por primera vez en esa materia el análisis específico de esos conceptos pude aprenderlos o pensarlos conscientemente.

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

La conciencia histórica es el reconocimiento de cada situación como históricamente determinada, es decir, por un tiempo y un espacio, por lo tanto irrepetible y única, ya que se construye a partir de esos componentes y de la dialéctica sujeto-estructura. En este sentido la conciencia histórica es también el reconocimiento de las personas como sujetos históricos, con capacidad para transformar las situaciones, en una dialéctica con la estructura, y es también la capacidad de reconocernos a nosotros mismos como sujetos históricos, viviendo un presente determinado históricamente, en una situación construida socialmente, y con capacidades para transformar la realidad actual, con poder para modificar el futuro.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

La última dictadura militar en Argentina: el terrorismo de estado y sus consecuencias en la actualidad. El 24 de Marzo de 1976, una junta militar compuesta por un representante de cada fuerza armada, depuso del poder a la entonces presidenta María Estela de Perón, y asumió el gobierno de facto del país, en un plan que ellos denominaron Proceso de Reorganización Nacional. No fue este el primer golpe de estado en nuestro país, pero sí fue el más cruel y sanguinario de la historia, debido a la aplicación del plan sistemático de exterminio. Con el fin de acabar con la subversión, el terrorismo de estado buscó atemorizar a la sociedad a través del secuestro, tortura, asesinato, y desaparición de personas, lo cual dejó un saldo de 30000 personas desaparecidas. Además se implementó un plan económico que acabó con la pequeña industria nacional favoreciendo el enriquecimiento de los grandes grupos de poder aliados de las empresas trasnacionales. De alguna manera puede verse en las medidas económicas regresivas, una semejanza con las políticas neoliberales que luego arrasaron nuestro país en la década del 90.

Hoy, las secuelas de estas políticas se sienten muy profundamente, en diversos aspectos: organismos de DDHH siguen luchando contra distintos frentes: por un lado el reclamo de juicio y castigo, y de cárcel común y perpetua para todos los militares que intervinieron en esta atrocidad, lucha que logró finalmente el desarrollo de juicios por

crímenes cometidos en la última dictadura militar en varias provincias del país. Este hecho tan importante fue conseguido gracias a la lucha de los organismos tradicionales, como Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas, Madres de Plaza de Mayo, y por nuevos organismos que fueron surgiendo a medida que el paso del tiempo fue haciendo brotar las consecuencias del terrorismo de estados: las Abuelas deben ahora luchar por encontrar a sus nietos apropiados, y devolverles su identidad robada, y los HIJOS de los desaparecidos, son hoy hombres y mujeres unidos en la lucha colectiva por la justicia y la memoria. Estos juicios se vienen desarrollando en las distintas provincias y están previstos varios más para el futuro por lo que este frente todavía tiene que mantener la lucha. Además nuevas demandas se agregan al número de asesinados y desaparecidos por estas causas, como el caso de la desaparición de Julio López, testigo clave del juicio contra el militar Eschecholat, y el de Silvia Suppo, asesinada también en el marco del juicio al juez federal Víctor Brusa. Estos reclamos se agregan a los anteriores en un sinfín de dolor e impotencia. Por otro lado como se mencionó, Abuelas de Plaza de Mayo lucha actualmente por aquellos bebés secuestrados, arrancados de sus madres en cautiverio como parte del plan sistemático del terror, y que hoy son personas adultas que desconocen su verdadera identidad. Este frente de lucha se ve seriamente dificultado por la resistencia de las personas a creer ser parte de esa historia, y además también el desconocimiento de esta lucha. Sin embargo se han recuperado 80 nietos de un total de 500 bebés que reclaman los organismos de DDHH.

Las consecuencias de la dictadura se dejan sentir también en el plano social y económico: si bien el fuerte golpe que sufrió la economía, tuvo su fecha final con el modelo neoliberal de los 90, nunca se ha logrado una recuperación tal que permita volver a los niveles previos al golpe, y el saldo de pobreza, marginalidad y exclusión social se sienten más que nunca en una sociedad que no logra recuperarse de estos años de políticas duras que dismantelaron las instituciones y los espacios de lo popular.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Un hecho de la historia reciente de la ciudad de Santa Fe que marcó a miles de santafecinos fue sin duda La inundación de 2003. El 29 de abril de ese año el Río Salado inundó de manera violenta casi un cuarto de la ciudad. Si bien se habían construido defensas al oeste de la ciudad, una parte quedó inconclusa y fue por ahí donde entró el agua en forma de torrente, inundando la ciudad, que sin poder desagotar, contuvo más altura de agua que en el río mismo. Más de 100000 tuvieron que salir rápidamente de sus hogares, perdiendo todo lo que tenían, incluso mucha gente perdió su casa. La mayoría de la gente más afectada por esta catástrofe fue la gente más pobre y humilde, que sin tiempo para trasladarse, perdió todo. Este hecho no es considerado una catástrofe natural, ya que si bien la crecida del río fue natural, no lo fue la inauguración de obras sin terminar, ni la desidia de no avisar a una población que desconocía lo que iba a pasar. De ahí la popular frase “el río provoca crecidas, los gobernantes inundaciones”. Yo creo que este hecho fue importante para mí porque me permitió tomar conciencia de otras realidades que muchas veces no se ven en los noticieros y porque modificó mi visión sobre muchos conceptos como la pobreza, la marginación, la política, los medios de comunicación de la ciudad, etc. El contacto directo con otra realidad (tras trabajar en un centro de evacuados) me hizo cambiar la lectura de la realidad y descubrir muchos aspectos relacionado con los sectores más desprotegidos de la sociedad que muchas veces no son abarcados cuando se hace una lectura sobre esta fracción de la población. Además me hizo tomar conciencia de cómo la acción humana provoca los acontecimientos y tiene el poder de cambiar el curso de las cosas, y de cómo los colectivos luchan frente a una adversidad como se vio en la solidaridad de la gente y en el surgimiento de grupos de protesta frente a lo ocurrido. Creo que esto de alguna manera u otra marcó a los santafecinos incentivando a la reflexión sobre los alcances de la política y los medios, de la opción social que hacen los políticos, de los grupos privilegiados y los excluidos, y sobre el desenmascaramiento de los gobiernos que echan la culpa a la naturaleza.

Nº 9- GRADUADO RECIENTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno Regular **X** No sé

¿Cuáles? **Cambios, permanencias, simultaneidades, rupturas, diacronía, sincronía**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Sociedades Medievales, Formación del Mundo Moderno I, Didáctica de la Historia, Prehistoria General y Americana, Metodología de la Investigación Histórica.**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X**

Ninguna

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Idem inciso 2.**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Idem inciso 2.**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **Idem inciso 2.**

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias **X** ¿Cuáles? **Materias pedagógicas del profesorado**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc. **X** **(Militancia política, trabajo en la parroquia)**

Otros comentarios que quieras realizar: El aprendizaje sobre “categorías temporales” y “valores de ciudadanía” estuvo ligado, principalmente, a la lectura y análisis de bibliografía específica sobre el tema.

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

Por conciencia histórica entiendo el desarrollo de un pensamiento capaz de concebir a las actividades humanas como partes de un proceso con continuidad histórica. Dicho proceso lejos de ser lineal, estaría caracterizado por continuidades y rupturas, de manera tal que cada sociedad presenta características propias y ritmos de cambio distintos. Como Profesor de Historia considero que la enseñanza de esta disciplina debe convertirse en un espacio donde los contenidos a ser desarrollados lleven a los alumnos a reflexionar sobre su realidad y sobre la de sociedades distintas a la suya.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

La inmigración ha sido y es ciertamente un gran tema que recorre toda la historia social de nuestro país. Sobre este tema continúan habiendo debates y controversias en buena parte de la historiografía.

Generalmente, cuando desarrollamos en nuestras clases de Historia el tema de la inmigración, nos centramos en el proceso de inmigración transoceánica de fines del siglo XIX y principios del XX, destacando las causas de la inmigración durante esos años, la inserción social de los inmigrantes, su impacto en la economía nacional, y las políticas migratorias implementadas por los gobiernos nacionales e internacionales. Rara vez hacemos alusión a la inmigración como un fenómeno que recorre la totalidad de la historia argentina independiente.

De allí que considero que sería interesante incluir en nuestras clases una visión más amplia sobre la inmigración, que no se limite al período histórico antes mencionado. De esta manera, podríamos indagar sobre los inmigrantes de países limítrofes en las últimas décadas, destacando cambios y continuidades con los procesos migratorios precedentes. Asimismo, se podrían trabajar temas vinculados con el perjuicio social hacia los “otros”, las políticas de inclusión que desarrolla el Estado Nacional, las principales problemáticas ligadas a esta temática (ocupación de tierras, surgimiento de villas miserias, exclusión social, explotación laboral en talleres fabriles y demás actividades económicas, inmigración ilegal, el pluralismo cultural, etc).

Además del trabajo con los conceptos propios de la disciplina histórica, una buena propuesta enseñanza referida a este tema debería dar cuenta de los aportes de las demás Ciencias Sociales, entre ellas, la Demografía, la Sociología, la Geografía, la Economía, las Ciencias Políticas, y la Antropología.

Por último, creo que abordar este tema nos permitiría formular preguntas que nos proyecten en un futuro próximo, entre ellas: ¿Qué acciones se pueden llevar adelante para revertir las situaciones de exclusión social y discriminación que sufren migrantes de países limítrofes?; ¿Cómo debería intervenir el Estado Nacional y los Estados vecinos para controlar la inmigración ilegal?; ¿Qué acciones podemos desarrollar en nuestras clases que permitan reflexionar de manera crítica a nuestros alumnos sobre este tema?, etc.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

“El cierre de los Talleres Ferroviarios en Laguna Paiva”.

Considero que el cierre de los Talleres Ferroviarios en la ciudad de Laguna Paiva es un hecho trascendental en la historia de mi ciudad, en la medida en que el mismo implicó el cierre de la principal actividad laboral.

Históricamente la actividad ferroviaria constituyó el puntal de la economía paivense y la principal fuente de trabajo de su población activa, por lo que el cese del funcionamiento de la mayoría de los ramales de las principales líneas ferroviarias del país, durante la presidencia de Carlos Menem, produjo severas consecuencias en la sociedad de Laguna Paiva. En este sentido, el aumento del desempleo, la emigración (principalmente de la población en edad activa), la disminución de la actividad comercial y el aumento de la pobreza, en otros factores, constituyeron un claro testimonio de ello.

Si bien los únicos trabajadores ferroviarios de mi familia eran mis abuelos, y para la década del '90 ya se habían jubilado, nunca estuve ajeno a las consecuencias de dicha situación. Durante esos años muchos de mis amigos y compañeros de la escuela tuvieron que emigrar a otras ciudades del país, el crecimiento económico de la ciudad se detuvo, algunos centros de formación deportiva, artística y educacional (entre ellos el Liceo Municipal al cual asistía) cerraron sus puertas, las bocinas del ferrocarril que determinaban los ritmos de vida de la ciudad dejaron de sonar, sindicatos como la Fraternidad y la Unión Ferroviaria cerraron sus delegaciones en la ciudad, y el ferrocarril como principal medio de comunicación con la ciudad de Santa Fe dejó de existir, entre otras consecuencias.

En la actual situación socio-económica de Laguna Paiva continúan manifestándose los efectos del desmantelamiento de los talleres y ramales ferroviarios, debido a que durante estos años los gobiernos locales no han podido encontrar una alternativa económica para la población local.

Si bien económicamente no me afecta dicha situación, sí lo hace en mi formación profesional, en la medida en que mis últimos trabajos de investigación tuvieron por objeto de estudio los efectos del cierre de la actividad ferroviaria en la

sociedad paivense. Asimismo, la implementación de las políticas neoliberales y sus consecuencias en el ámbito local, también han sido y son objeto de debate y discusión en mis clases de Historia.

Nº 10- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno **X** Bueno Regular No sé
¿Cuáles?

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Sociedades Mediterráneas, Sociedades Medievales, Formación del Mundo Moderno I**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas Barras **X** Mapas
Ninguna
Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca
En algunas materias ¿Cuáles? **Sociedades Mediterráneas, Sociedades Medievales**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca
En algunas materias ¿Cuáles? **Problemática Contemporánea de América Latina, Sociología de la Cultura**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre	Frecuentemente	A veces	X	Nunca
En algunas materias	¿Cuáles?	Formación del Mundo Moderno I,		
		Problemática Contemporánea de América Latina, Sociología de la Cultura,		
		Didáctica General		

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias ¿Cuáles?
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc. **X Militancia política**

Otros comentarios que quieras realizar:

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

Tomando la idea de Prats de que la historia es un “laboratorio de análisis social” en el cual la historia se presenta como una puerta de entrada que atraviesa las distintas dimensiones de dicho análisis, desde mi punto de vista, la conciencia histórica es un tipo de conocimiento que me permite “ir y venir” en ese análisis social vinculando no sólo pasado y presente, sino también diversas dimensiones de análisis. A saber, será un tipo de conocimiento que se sirve de los elementos del análisis histórico (comparación, multicausalidad, diversos horizontes temporales, multiplicidad de actores sociales, etc.)

para comprender, analizar o describir situaciones del presente o del pasado reciente a los efectos de desnaturalizarlos o de poder establecer posibles líneas de desarrollo de situaciones venideras.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Al momento de elegir un tema de historia argentina para narrar el texto, se me vino rápidamente a la cabeza “los derechos humanos durante la dictadura cívico-militar de 1976” porque es un tema que tiene muchas líneas de vinculación con el presente y además hay mucha producción historiográfica y periodística al respecto. Pero luego pensé en dos cosas: en que todos los temas tienen vinculación con el presente (si se pueden establecer líneas de continuidad pertinentes), y que uno de los desafíos como futuros docentes radica en la creatividad para instalar disparadores de pensamiento.

De allí que voy a retomar una experiencia de examen para desarrollar el tema. El mismo está vinculado al surgimiento del sistema de partidos en Argentina. Como bien sabemos, la ley Sáenz Peña de voto universal inaugura (de hecho) una nueva lógica de participación política no sólo al incorporar a las masas en la participación, sino también a las minorías en la lógica del juego electoral. Esto es lo que permitió en 1916 el ascenso del radicalismo a la presidencia de la nación.

Retrospectivamente, la ley significó también el abandono de una lógica del juego político circunscripta a la lucha en facciones y a su carácter notabiliar. Es decir, una lógica caracterizada por la presencia de grupos o camarillas carentes de programas donde predominaba la acción por sobre la organización, generalmente en torno a un/os principio/s.

El ascenso de la UCR al poder, la aparición del partido del Sur (más tarde partido demócrata progresista), los intentos de construcción de un partido por parte de los sectores conservadores de la clase dominante dan cuenta de la configuración de una nueva etapa del sistema político argentino donde los “partidos modernos” van a funcionar como mediadores entre la sociedad civil y el estado.

Pese a la novedad bien sabemos también que hubo muchas continuidades como el caso de la participación en esta lógica de grupos nacionalistas de derecha, de carácter corporativo, como la Liga Patriótica. Y aquí reside el interés de rescatar este tema: en primer lugar para resaltar (a grandes rasgos) que el sistema de partidos a lo largo de la historia ha conservado elementos de la lógica facciosa que precedió su formación. En segundo lugar, que también persisten grupos corporativos de derecha dada la imposibilidad de la derecha de organizarse en un partido. En tercer lugar, para establecer diferencias entre clase gobernante y clase dominante, que en Argentina no siempre han coincidido.

De este modo, pensar retrospectivamente estos elementos (podrían ser otros también) nos permitirían analizar la dinámica del juego político en la actualidad independientemente de los análisis e interpretaciones que circulan y se pretenden dominantes (diarios, canal oficial) y de la lógica que ellos mismos construyen.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Elegir un momento de la historia reciente de mi ciudad que considere importante en mi vida presente y futura, fue una tarea difícil ya que hace siete años que no resido temporalmente en ella y no voy muy a menudo debido no sólo al estudio sino también a mi trabajo. De modo que perdí un poco el sentido de pertenencia con la misma, al tiempo que no desarrollé uno en la ciudad de Santa Fe.

Pero un hecho que recuerdo mucho cada vez que paso por una esquina de la ciudad sucedió en una de las últimas elecciones a intendente. En una esquina había colgado un pasacalles con el slogan de campaña de uno de los candidatos. El mismo me llamó la atención porque implícitamente atacaba al candidato de la “oposición”. Cuando llego a casa comento esta situación en términos de novedad, ya que me parecía raro que este tipo de mensajes implícitos se utilicen para campaña en la ciudad (donde no es muy común observar estas estrategias de participación).

Pero mi papá me dice que no le parecía tal cosa porque no estaba enunciado con esa intención el slogan, que no invente cosas si no están escritas, que esas son cosas raras que traía de la facultad. Me fue difícil hacerle entender que ningún discurso es

neutral, que detrás de él hay ideas y que a veces no están explícitas las mismas, y que muy a menudo se utilizan para hacer política en contra del otro.

Se me ocurren varias cosas para resaltar de esta experiencia:

- La forma en que cada uno entiende y experimenta (o experimentó) la política.
- La apropiación de los espacios como únicos escenarios donde transcurre la cotidianeidad y la falta de conexión con la sociedad en general. Es decir, el fuerte arraigo a la ciudad/ pueblo como un oasis en medio de la sociedad.
- El desarrollo de percepciones distintas sobre la misma realidad.

Nº 11- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé

¿Cuáles? **Rupturas y continuidades. Los tiempos de Braudel.**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Problemática de Argentina, Historia Americana II, Sociedades Medievales**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas Ninguna
Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca
En algunas materias ¿Cuáles? **Sociedades Medievales, Formación del Mundo Moderno I, Formación del Mundo Afroasiático**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca
En algunas materias ¿Cuáles? **Historia Americana II, Problemática de América Latina**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca
En algunas materias ¿Cuáles? **Problemática de América Latina, Problemática de Argentina**

de izquierda”, para hacer principalmente referencia al último gobierno de Perón. Durante este último mandato de gobierno muchos grupos, principalmente de jóvenes, comenzaron a acercarse al gobierno peronista. Por lo general provenían de un pensamiento más de izquierda, que se caracterizaría por la denuncia social, el involucramiento en las cuestiones y problemas sociales. Esos jóvenes no habían vivido durante los dos primeros gobiernos de Perón pero sí se habían visto atraídos por muchas de las políticas, sobre todo en material social y de derechos humanos que se habían tomado durante este período. Así fue como se fueron acercando a lo que consideraban su “líder político”, quien al retorno al país los echó de la plaza acusándolos de imberbes. Ahora bien, teniendo en cuenta las bases del peronismo: ¿es posible pensar en un peronismo de izquierda? ¿Se pudo resignificar en este período dejando de lado las bases sobre las que se había erigido? Creo que hoy en día, sobre todo a partir de la gran oleada de gobiernos latinoamericanos con una tendencia más de izquierda que se ha hecho evidente en estos últimos años, particularmente en Argentina, a partir de mandatos de gobierno de Néstor y Cristina Kirchner es que creo que resurgieron algunos de los interrogantes que estábamos analizando para el período que anteriormente hacíamos referencia. Sabemos que este gobierno se jacta de ser peronista y al mismo tiempo se engloba dentro de los gobiernos de izquierda latinoamericanos, entonces es cuando creo que vuelven a surgir interrogantes como: ¿existe el peronismo de izquierda?, ¿podemos pensarlo hoy como un partido de izquierda?, ¿se pueden pensar de forma conjunta?, ¿es un hecho aislado? Esta situación creo que tiene gran importancia y relevancia, tanto para las acciones individuales y colectivas, tanto hoy como en el futuro. Esto es, desde los partidos, agrupaciones y personas que van a participar, cómo lo entienden y qué consecuencias va a traer en un futuro no muy lejano, hasta el hecho de preguntarse si no existen contradicciones o cuáles en realidad son sus verdaderas bases, lógicamente condicionando su posterior desarrollo.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Como mencionamos hace un ratito, el hecho que hasta hoy en día me sigue generando cosas fue la inundación que sufrió nuestra ciudad en el año 2003. Desde mi

experiencia puedo decir que no vi absolutamente nada de lo que transcurría fuera del centro de evacuados en donde estaba colaborando. Entraba a las 8 hs. y salía entre las 23 y las 24 horas. Me encargaba por lo general de los chicos más chicos en un rango de entre los 3 y 10/11 años, organizábamos actividades, juego, leíamos, y sobre todo, lo que creo que me marcó, es escuchar sus relatos sobre cómo el agua entraba en cada uno de sus hogares.

Es importante hoy en mi vida privada presente porque experimenté con ello el retorno a sus hogares luego que el agua bajó, y al día de hoy hay algunos con los que sigo teniendo contacto. Espero seguir viéndolos, porque aunque lo que pasó fue terrible e inolvidable para nuestra sociedad, a mí me dejó, dentro de todo lo malo, algo tan bueno que fue el haber conocido a estos chicos y a sus familias, y al día de hoy poder seguir estando cerca de ellos y ayudándolos.

Nº 12- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé
¿Cuáles? **Larga temporalidad, media temporalidad, corta temporalidad, coyuntura histórica, rupturas y continuidades.**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Corrientes historiográficas**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X** Ninguna
Siempre Frecuentemente **X** A veces **X** Nunca
En algunas materias ¿Cuáles? **Afroasiática, Formación del Mundo Moderno I, II**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca
En algunas materias ¿Cuáles? **Seminario de Historia y Cine, Problemática Contemporánea de América Latina**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca
En algunas materias ¿Cuáles? **Problemática Contemporánea de América Latina, Didáctica General**

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera **X**
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica **X**
- Sólo en algunas materias **¿Cuáles? Didáctica General, Psicología, Política Educativa, Psicología de la Educación**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc.

Otros comentarios que quieras realizar:

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

La conciencia histórica es la capacidad para poder comprender críticamente procesos históricos o acontecimientos, es decir no sólo estudiar un hecho en sí aislado sino interpelarlo con nuestros valores, experiencias pasadas, presentes, y otros conocimientos históricos que tenemos.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

a) La inmigración argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Puede relacionarse con el tema de la inmigración de personas de países limítrofes a la Argentina en la actualidad (ejemplo, paraguayos, bolivianos), sus motivos del viaje hacia nuestro país, las formas de trabajo y sociabilidad, los centros de asentamiento, las

formas culturales que tenían y trajeron, la relación con las culturas argentinas, las políticas de inmigración en la Argentina, los grupos sociales que vinieron (hombres, mujeres, niños, familias o individuos, etc.), las reacciones (positivas o negativas) por parte de la sociedad argentina hacia los inmigrantes, etc.

b) La relevancia de establecer dicha relación permitiría abordar una reflexión individual como colectiva frente a, por ejemplo, las formas de discriminación hacia los extranjeros, la estigmatización social hacia ellos por su habla, sus costumbres, sus trabajos.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Un hecho del pasado reciente en mi ciudad fue la asistencia en diversas escuelas públicas de Santo Tomé de los inundados del 2007 principalmente de los barrios del oeste de la ciudad de Santa Fe como así también de algunos vecinos del barrio norte de mi ciudad.

En aquella segunda inundación que sufrió mayoritariamente Santa Fe producto de la gran cantidad de lluvia caída en poco tiempo llevó a que varios lugares de mi ciudad, principalmente escuelas, brindaron asilo temporal a las personas evacuadas.

Particularmente, luego de haber vivido la primera inundación del 2003 y observar las actividades que se realizaban en las instituciones educativas, decidí ayudar y colaborar en la más cercana junto con un amigo. Fuimos tres tardes a la escuela N° 15. Llevamos lápices de colores, fibras, tizas y muchas hojas. Si bien la idea general era “entretener” un ratito a los niños más chiquitos dibujando, terminamos participando con madres y chicos haciendo actividades con papel.

Nº 13- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé

¿Cuáles? **Tiempo coyuntural / tiempo estructural**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Historia Argentina II, Formación del Mundo Moderno I**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas **X**

Ninguna

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Historia Americana II, Formación del Mundo Moderno I, Sociedades Medievales, Formación del Mundo Afroasiático**

4- ¿Qué tipo de relaciones entre distintos horizontes temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Historia Americana I**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Historia Argentina II, Problemática Contemporánea de Argentina, Problemática de América Latina**

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera **X**
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias **¿Cuáles? Historia Americana II, Formación del Mundo Afroasiático, Antropología, Educación de Adultos**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc.

Otros comentarios que quieras realizar: **Respecto al acercamiento a las fuentes, Metodología de la Investigación Histórica y Análisis del Discurso posibilitaron el acceso a nuevos recursos metodológicos de trabajo al tiempo de reflexionar sobre su importancia cualitativa para nuestra formación como docentes / investigadores.**

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

La conciencia histórica es una categoría histórica que permite comprender un fenómeno histórico determinado atendiendo siempre a la contextualización del mismo, entendiendo que todo hecho o suceso del pasado condiciona e influye en el desarrollo histórico de una sociedad y sus individuos. En este sentido es entender la historia como proceso dinámico cuyos cambios más o menos naturalizados a través del tiempo favorece una predisposición colectiva a pensar alternativas de futuro más propicias para el devenir generacional.

Recuerdo una frase del museo comunal de mi pueblo en la cual se explicita dicho pensamiento “Los pueblos que recuerdan su pasado son los que mejor preparan su porvenir.” Me parece elocuente al momento de valorizar la conciencia histórica.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Atendiendo a una problemática histórica de la sociedad argentina el tema de la dictadura militar del '76 me parece que continúa siendo una historia cerrada a nivel de memoria colectiva considerando que forma parte de la historia reciente y que muchos de los conocimientos están siendo reformulados y reconstruidos al calor de nuevas fuentes –básicamente la historia oral y el acceso a los juicios hacia miembros de la junta militar y relacionados con el proceso en sí-. Me parece que la temática se relaciona con el presente de la sociedad o saber que el gobierno nacional ha reivindicado la lucha por los derechos humanos y la condena explícita en las decisiones hacia un proceso histórico signado por la censura, la tortura, la muerte, etc. Hay una apelación constante en los medios hacia una construcción de la memoria colectiva y a la necesidad de hablar desde la verdad a los fines de sanar subjetividades y redescubrir identidades aún apresadas en el miedo.

Además considero que otras problemáticas actuales que se relacionan con la “cultura de la violencia” tienen que ver, por ejemplo, con la entrega voluntaria de armas, con evitar comprar regalos para el día del niño de juguetes que psicológicamente impacten en la formación del chico. Continúan siendo prácticas sociales condenables que a mi entender derivan de aquella época, más allá también de ser producto de un contexto social complejo, en función de las nuevas necesidades de la población vulnerable con bajas posibilidades para proyectarse a futuro. La intencionalidad de dichas políticas públicas son el tratar de establecer una cultura social más pacífica que supere la relación yo/ otro, nosotros/ ellos que tan caro nos ha representado si miramos el contexto social de la última dictadura. Porque se intenta, más allá de los resultados y de la mera cuestión discursiva que también sirve a otros fines políticos actuales es el hecho de manipular los conflictos con mayor diplomacia, aportando al diálogo entre partes.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Hace cuatro años atrás mi pueblo cumplió los 150 años de fundación y fue toda una fiesta. San Jerónimo Norte es mi localidad y para la fecha se había organizado un desfile alusivo a la inmigración, la visita a los museos, etc., y además se estableció conexión con Suiza (país hermanado a mi localidad, en el sentido de contar con mayoría de población descendiente de este país), con lo cual nos sentimos emocionados al poder reflexionar más de cerca sobre nuestro pasado, adoptar “conciencia histórica” sobre nuestro presente, siendo una oportunidad de encontrarnos con nuestros antepasados que desde la oralidad tuvieron mucho que contar. Una experiencia maravillosa que su legado a futuro es continuar estrechando el vínculo en función de nuestra identidad.

Nº 14- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé

¿Cuáles? **Los tiempos de Braudel. Continuidades y rupturas.**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Sociedades Mediterráneas, Historia Americana II, Historia Argentina**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas **X** Barras **X** Mapas Ninguna

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Formación del Mundo Moderno I, Medievales, Americana II, Mediterráneas**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Mundo Moderno II, Americana II**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces Nunca

En algunas materias ¿Cuáles?

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera **X**
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica **X**
- Sólo en algunas materias **¿Cuáles?**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc.

Otros comentarios que quieras realizar: **Vinculado a la segunda, fueron importantes experiencias dentro de la Universidad: proyectos de extensión, adscripciones, CAI+D**

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

Es una práctica compleja que nos permite dudar, criticar, analizar, comparar, argumentar, debatir y proyectar.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Neoliberalismo en Argentina. La sociedad argentina se encuentra marcada en diferentes ámbitos por la aplicación y sistematización de medidas neoliberales desde fines del siglo XX. Si bien se puede afirmar que actualmente el modelo neoliberal caducó, no han finalizado algunas cuestiones que favorecen a sectores dominantes. Argentina sigue sin un plan nacional de educación, de salud; las grandes corporaciones

nacionales y multinacionales siguen explotando recursos en su beneficio. El Estado no ha recuperado el control de sectores estratégicos, sigue fuertemente vigente el individualismo, la apatía por lo público, la despolitización. La relevancia de este proceso puede visualizarse en la actualidad, con las consecuencias relatadas anteriormente, y tienen que servir para tomar conciencia y torcer el rumbo del país y la sociedad que queremos. Obviamente, que no podemos cambiar todo de un día para el otro, pero al menos comenzar por querer cambiar aquello que creemos perjudicial, desde el lugar que a cada uno le toque.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Soy de un pueblo del interior de la provincia. En las últimas elecciones ganó un candidato cuyo lema de campaña era “un compromiso con el pasado, un compromiso con el futuro”. El “compromiso con el pasado” –yo lo entendí- que era por ser portador de un apellido “ilustre” del pueblo, queriendo rememorar el accionar de sus antepasados. El compromiso con el futuro –yo lo entendí- porque el candidato es joven –no más de cuarenta años- y tendría todo el empuje juvenil, las ganas de cambiar el mundo, traería la innovación, intentaría cambiar las mentalidades. Desde que conocí su candidatura, no estuve de acuerdo con ella porque jamás lo había visto comprometido con instituciones del pueblo, nunca había escuchado sus ideas o propuestas para las diferentes problemáticas. A mi criterio, deja un mensaje para la juventud muy vago, mostrando que no se necesita sacrificio, esfuerzo para hacer las cosas.

Transcurrido medio mandato, veo que cumple solamente el papel que se le asigna orgánicamente, que las decisiones son tomadas por otros que “inventan tradiciones” y las instalan, veo que lo novedoso e innovador no aparece, que no hay intención de liberar mentes. Veo un problema político importante, con un tejido social débil y una ausencia de liderazgo político con una mentalidad progresista, también me preocupa el escaso desarrollo institucional.

Nº 15- ESTUDIANTE DE PROFESORADO

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marca con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé

¿Cuáles? **Tiempos de Braudel, rupturas y continuidades**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje? **Medievales, Historia Argentina II y Contemporánea, Formación del Mundo Moderno**

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marca con una cruz.

Líneas Barras **X -1** Mapas **X-2** Ninguna

Siempre **X-2** Frecuentemente A veces **X-1** Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Formación del Mundo Moderno, Historias Americanas, Sociedades Mediterráneas, Sociedades Medievales**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marca con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre Frecuentemente **X** A veces Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Metodología, Historias Argentinas, América Latina**

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre Frecuentemente A veces **X** Nunca

En algunas materias ¿Cuáles? **Contemporánea de Argentina, Contemporánea de Europa y EEUU**

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marca con una cruz. Podes elegir más de una opción.

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica
- Sólo en algunas materias **X** ¿Cuáles? **Contemporáneas de Europa y EEUU, Contemporánea de Argentina**
- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc.

Otros comentarios que quieras realizar: **Aunque la universidad te ayuda a reflexionar sobre la ciudadanía creo que más importante fue el vínculo que pude establecer a partir de experiencias de la vida cotidiana.**

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

A mi modo de ver la conciencia histórica es lo que uno puede aportar desde su formación, tal vez no aportar pero sí pensar, son las influencias que tiene uno a partir de su formación y que le permiten desarrollar una conciencia del presente, del futuro, de lo que vendrá. Es cómo uno, a partir de lo que conoce, de sus valores, de su experiencia de vida y formación, se forma una idea consciente de la realidad, de lo que sucedió, de lo que está sucediendo y de lo que sucederá.

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Un tema de historia argentina puede ser “los partidos políticos” o la política, teniendo en cuenta cómo se ha desarrollado desde 1880 en nuestro país con los conservadores, los gobiernos radicales, y los golpes de estado y el peronismo.

a) Su relación con el presente es intrínseca debido a que desde el modo en que se va desarrollando la política y planteando las diferentes alternativas de partidos políticos, y los roles que desde ellos se desenvuelven una vez en el estado, se fue generando una menor participación ciudadana. Cuando en realidad la política lo que busca es tratar de incentivar el aporte ciudadano y de generar nuevas alternativas a la crisis, así como de incentivar la participación, para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. En la práctica todos estos objetivos se vieron corrompidos o se fueron alterando y lo que hay es un descreimiento de la política como un medio para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y sus problemas y crisis. En realidad no sé si de la política en sí, que puede reflejarse en movimientos, organizaciones de ayuda mutua, etc. pero sí un descreimiento de los partidos y gente que cada vez menos se acerca a las urnas. Lo que se puede ver es una red cada vez más amplia de burocracia e instituciones que se cierran a sí mismas y la sociedad por su parte se achica cada vez más. O la participación ciudadana en los partidos políticos como alternativa para una sociedad más justa, equitativa, es cada vez menor.

b) La relevancia en un futuro de esta temática es que salen a flote los regionalismos, los grupos barriales, las asociaciones que no logran construir un partido que represente a la mayoría de los argentinos. La otra cuestión que puede presentarse a futuro, que de hecho ya es visible, reside en que cualquier persona forma parte de un partido político o decide insertarse en lo político para solventar sus propios fines o intereses, y ya no presenta desde esa actividad un compromiso social, una aspiración a organizar un partido amplio en el que se representen o al menos se busquen representar una amplia gama de demandas que planteen los diferentes grupos sociales. La relevancia para acciones individuales y colectivas reside en la capacidad de generar un compromiso social, lograr un compromiso social, tratar de recuperar el descreimiento de la política como actividad para fines de todos los ciudadanos, para la resolución de todas las demandas de la sociedad.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

Un hecho importante en mi pueblo fue el conflicto del campo que se resolvió con “tirar la leche” como medida para reclamar las demandas que hacían los propietarios a las empresas lácteas y el gobierno. Este hecho me resulta importante como formador de mi conciencia histórica, debido a que fue una experiencia que marcó mi modo de ver cómo se resuelven las demandas de la sociedad, incidiendo y generando una serie de preguntas como: ¿cuán factibles y efectivos pueden ser los métodos que la sociedad adopta para reclamar? En la vida presente este hecho me permite ver la falta de acuerdo entre las distintas partes de la sociedad civil y una fragmentación de la misma, lo cual me lleva a reflexionar sobre el futuro de las diferentes demandas que se plantee la sociedad y la capacidad de resolución de los mismos.

Nº 16- ESTUDIANTE DE PROFESORADO Y GRADUADA RECIENTE DE LICENCIATURA

1- Durante el cursado de la carrera, ¿cómo evaluarías tu aprendizaje de categorías temporales y su uso para el análisis de procesos históricos? Marcá con una cruz.

Muy bueno Bueno **X** Regular No sé

¿Cuáles? **Acontecimiento, proceso, corta y larga duración, transición, crisis, modos de producción.**

2- ¿Qué asignaturas de la carrera contribuyeron a este aprendizaje?

Teoría de la Historia, Taller del Mundo Antiguo Clásico: Sociedad y Cultura en el Mundo Antiguo Mediterráneo, Sociedades Mediterráneas, Prehistoria y Sociedades del Cercano Oriente, Formación del Mundo Afroasiático, Problemática Contemporánea de Asia y África, Formación del Mundo Moderno I.

3- ¿Qué tipo de representaciones gráficas de la temporalidad te presentaron durante el cursado de las asignaturas? Marcá con una cruz.

Líneas Barras Mapas **X**

Ninguna

Siempre Frecuentemente A veces Nunca

En algunas materias **X** ¿Cuáles? **del Mundo Antiguo Clásico: Sociedad y Cultura en el Mundo Antiguo Mediterráneo, Sociedades Mediterráneas, Prehistoria General y Americana, Sociedades del Cercano Oriente, Formación del Mundo Afroasiático, Problemática Contemporánea de Asia y África, Formación del Mundo Moderno I.**

4- ¿Qué tipo de relaciones temporales se propiciaron durante la carrera? Marcá con una cruz.

a) Pasado – presente (Memoria histórica).

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
En algunas materias X	¿Cuáles? Problemática Contemporánea de América Latina, de Europa y EEUU, de Asia y África, de Argentina.		

b) Pasado – presente – futuro (Conciencia histórica).

Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
En algunas materias X	¿Cuáles? Problemática Contemporánea de América Latina, de Europa y EEUU, de Asia y África, de Argentina, Teoría de la Historia.		

5- ¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía (tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad, compromiso y participación en la resolución de problemas que interesan a todos, etc.) en los contenidos de tu formación universitaria? Marcá con una cruz. Podés elegir más de una opción:

- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera
- Pude reflexionar sobre ellos a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica

- Sólo en algunas materias .

¿Cuáles?.....

- No hubo lugar para ellos en la carrera
- La formación no fue significativa en ese sentido. Más importantes fueron otras experiencias fuera de la universidad: militancia política; trabajo en el barrio o la parroquia; etc. **X**

6- Otros comentarios que quieras realizar:

1- Respondé: ¿Qué es para vos la conciencia histórica?

Es lo que reviste de legitimidad al conocimiento histórico, al mostrar que lo pasado “no muere”, sino que pervive como huella, como consecuencia, como perduración en el presente y que permite explicar la contemporaneidad. Es la estrategia para hacer “útil” un conocimiento que, generalmente, parece inútil, inservible a la sociedad en general (si bien tiene una valoración en la currícula, mucha gente no podría responder el para qué de dichos contenidos). Vuelve fértil un conocimiento estéril al responder al para qué y al establecer el vínculo pasado-presente-futuro (la experiencia de l@s que han vivido antes que nosotr@s para el ahora y el mañana).

2- Elegí un tema de historia argentina. Elaborá un texto de una página que explique: a- su relación con tema/s del presente de la sociedad argentina; b- su relevancia para acciones individuales y colectivas en un futuro próximo.

Entre los años sesentas y setentas activaron varones y mujeres –sobre todo de clase media- en lo que, autores como Carlos Altamirano, denominó “partidos armados”. Justamente por la cuestión conjunta de política y violencia armada, por la concepción de que, la única posibilidad de cambiar el orden de cosas existente era a través de la revolución. En Argentina, dos de los partidos armados más importantes fueron ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo) y Montoneros. Tal como afirma María Matilde Ollier, el aprendizaje de lo privado, lo político y lo público fue la opción por la violencia justamente en relación a la experiencia vivida de decepción, frustración, proscripción del peronismo, censuras y muertes; de la sucesión de dictaduras del 55 al 76. Si bien los estudios sobre partidos armados es abundante, tiene un referente quizá en el CEDINCI, ocupa mucho “lugar” en las jornadas de Historia reciente, lo cierto es que son marginales los que los miran desde una perspectiva o análisis de género. La pregunta por cuál fue el espacio reconocido a las mujeres y ganado por ellas ocupa un espacio reducido en dichos estudios. Desde ese silencio y/o vacancia cabe mirar: cuáles fueron los límites de las políticas revolucionarias, iluminar policonflictos, “revelar los complejos mecanismos de poder y representación en la historia de los años setenta”, etc.

La poca participación de las mujeres en los partidos armados y el inexistente lugar para hablar de los “temas” y/o reivindicaciones que la propia experiencia corporal tuvo su condena por parte de la cúpula de los partidos armados que caracterizaron el

feminismo como “burgués”, como ideología del imperio yankee. En el libro *Historia, género y política en los '70* varias historiadoras se ocupan de llenar (o intentar hacerlo) este vacío. Karin Grammatico en “Las ‘mujeres políticas’ y las feministas en los tempranos setenta: ¿un diálogo (im)posible?”⁶⁰ explica la existencia de las “Mujeres políticas” y de las feministas en la política de la época. Explica también qué las enfrenta y cuáles son los recorridos personales, grupales, que estas mujeres hacen. Sobre todo las políticas que, son negadas y desconocidas en los partidos armados en los que participan. Para Karin Grammatico se puede reconocer:

a) las mujeres “Políticas”. La militancia en partidos armados cuya postura era radical con respecto al capitalismo e imperialismo pero era reformista en lo tocante a la cuestión patriarcal. Ejemplo: el caso del ERP en su renuencia a armar los frentes de mujeres prometidos, (que nunca fueron armados, la cooptación de mujeres con proclamas feministas para la Mesa Nacional, etc.), el caso de Montoneros (creación de organización Evita que, si bien fue importante para que algunas mujeres tomaran conciencia de su situación, fue paternalista y patriarcal en la consideración de la mujer =madre, compañera). Grammatico señala que militantes políticas pudieron aprender y/o volverse feministas en el exilio.

b) Las propiamente Feministas. Estuvieron por fuera de los partidos (armados y no armados). Se nutrieron del mensaje de las feministas internacionales. “En 1970, Nelly Bugallo, Leonor Calvera, María Luisa Bemberg y Gabriella Roncoroni de Christeller, entre otras, fundaron la Unión Feminista Argentina (UFA)”. Es importante el rol que cumplen Calvera en cuanto a los escritos sobre feminismos, la producción fílmica de Bemberg como elemento para “ilustrar” sobre su situación a las mujeres (Ver: el corto “Juguetes”, disponible en youtube). Y Gabriella Roncoroni de Christeller en cuanto a su aprendizaje de la situación de las mujeres de los sectores populares en el norte de la provincia de Santa Fe, en los quebrachales.

Las tensiones que la doble militancia supuso a las “políticas”, desde la negación del feminismo como militancia válida en bocas de los varones que lo acusaban de proclama burguesa e imperialista llevó a que la opción por el feminismo de muchas mujeres políticas se produjera, como afirma Grammatico, fuera del país, en el exilio. Esto significa que, para muchas mujeres políticas, el conocimiento a las teorías del

⁶⁰ en: Andújar, Andrea y otras (comp.) *Historia, género y política en los '70*. Editorial Feminaria, Buenos Aires, 2005.

Patriarcado y del Género, llegan después. Justamente con su exilio, con su experiencia de salida, ¿crítica? A la política vivida en los partidos armados que creían las representaba y que, una vez hecho el “pasaje”, reconocerán no las representaba.

Con el feminismo de la segunda ola aparece la enunciación del problema de las mujeres, el Patriarcado como sistema de opresión -¿que ha existido siempre?- que lleva a definir el lugar para la lucha. Es justamente este fundamento de la opresión (desenraizar el cuerpo de la situación) el que permitirá incorporar nuevas temáticas: lo público y lo privado. Ese hecho les permitió a muchas mujeres que activaban en los partidos armados descubrir y reflexionar –a través de la experiencia vivida y de la teoría descubierta en el exilio- cómo se ejerció la política y cómo ésta las marginó. La vivencia de ver desde la vereda de enfrente a las feministas, esto es, a las que a no ejercían la tensión de la doble militancia las llevó a volver a encontrarse con éstas y construir agendas propias en organizaciones específicas. Les permitió poder teorizar y escribir sobre las múltiples formas de hacer política y “de hacer la revolución”. Por eso, actualmente, muchas mujeres intentan incidir en los Foros Sociales Mundiales para que, las problemáticas de las mujeres y del género no queden relegadas ni sumadas, ni a la espera de futuras transformaciones sino que estén al principio, como prioritarias que son. La experiencia de las políticas ayuda a mirar el problema desde la actualidad, ya que, muchas veces los partidos políticos, “incluyen” áreas, secretarías de la mujer en su seno, incorporan mujeres por la ley de cupo pero no hacen una entrada seria y comprometida al tema. La pregunta por la representación política de las mujeres es tal, que la necesidad de ser realmente representadas hace que surjan partidos de “tendencia” feminista, como es el caso de Libres del Sur⁶¹. Anteriormente con la presencia de Cecilia Merchán era más fuerte ese vínculo con la representación de las mujeres; actualmente la dirigente política fundó la Corriente política y social “La colectiva” por diferencias con Libres del Sur.

3- Elegí un hecho del pasado reciente de tu ciudad que consideres importante para tu vida presente y futura. Narrá tu experiencia.

⁶¹ Ver página oficial: <http://libresdelsur.org.ar/>

En una ciudad tradicional como la santafesina la influencia de la Iglesia católica es muy fuerte y las relaciones mediadas por el conocimiento personal también. Las corporaciones como la médica son “intocables” e infalibles. En el año 2007, esta corporación en el Hospital público Iturraspe se arrogó la capacidad legislativa y judicial al no realizar un aborto no punible contemplado por la legislación argentina. Provocando en este gesto, el sufrimiento y la prolongación del dolor de una mujer de Vera llamada Ana María Acevedo. Los médicos se creyeron también tan dueños de ese cuerpo femenino que hicieron caso omiso a los pedidos de la paciente de que le hicieran el aborto y le suministraran calmantes para los dolores provocados por su cáncer. Los médicos querían proteger al feto de las consecuencias de la aplicación de calmantes y/o remedios. Asimismo, armaron una junta para decidir sobre la situación con un cura y un juez, judicializando y moralizando un acto que no tenía por qué ser tal, dada la existencia de la ley, dado el carácter público del hospital. ¿Cuál y por qué hay lugar para la Iglesia Católica como jueza en espacios públicos? Otra de las relaciones entre clase media, Iglesia Católica, sociedad tradicional.

Ana María Acevedo muere el 17 de mayo de 2007 en el Hospital Iturraspe. Como resultado de un aborto no punible no realizado por los médicos y directores responsables. Frente a este hecho aberrante y a esta muerte absurda, causada por los médicos que hacen el juramento hipocrático, la “Multisectorial de Mujeres”.

Como bandera y caso testigo la Multisectorial de Mujeres realiza murales en homenaje a Ana María Acevedo y para difundir derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Estos murales son sucesivamente ultrajados con pintadas insultantes y vueltos a pintar por los artistas que colaboran con la Multisectorial de Mujeres de la ciudad. La pelea por el uso del espacio para los murales también es tema de disputa y de lucha, a muchas instituciones, Estado, etc. les ofende el tema del aborto y la discusión sobre la desigualdad social de nosotras las mujeres.

Como lucha por el asesinato de Ana María Acevedo la Multisectorial de Mujeres toma el caso y representa a la familia en los juicios. El fallo de condena a los médicos es presentado a www.womenslinkworldwide.org y premiado internacionalmente: “En la categoría MALLETE, la decisión elegida por el público con una alta votación, fue la tomada por el Juzgado de Santa Fe, Argentina, mediante la cual fueron sancionados penalmente los médicos que no iniciaron el tratamiento contra cáncer ni practicaron un

aborto legal a Ana María Acevedo, una joven embarazada que murió al serle rehusado el tratamiento” (<http://uncovered.womenslinkworldwide.org/es/nominations/2010>).

EL caso de Ana María Acevedo, esto es, que se violaran los derechos de una mujer, por ser mujer y pobre; que se escucharan sólo los preceptos morales de los médicos, que se violara la ley se convirtió en un caso testigo gracias al hecho de que la Multisectorial de Mujeres y otras organizaciones lo visibilizaran. Con las luchas y la visibilización de este caso, las organizaciones lograron que algunas autoridades y representantes del Ministerio de Salud de la Provincia en la gestión socialista del ex gobernador Hermes Binner realizaran las siguientes acciones:

- la Subsecretaria de Salud, Débora Ferrandini, convocó a todo el personal del Hospital Iturraspe donde se le negó el derecho al aborto no punible a Ana María Acevedo a la presentación de un libro. En este acto, convocado por la máxima referencia institucional en salud, no concurrió casi nadie del Hospital. Fue un acto en el que la asistencia perfecta fue de las organizaciones sociales y feministas. La corporación médica volvía a hacer una objeción de conciencia no explícita.
- Se planificara y sancionara el registro de objetores de conciencia para todos los métodos anticonceptivos. Cuestión que, si bien es excelente en cuanto medida, no ha sido plenamente establecida y permanece desconocido para la mayoría del personal médico. Asimismo, el registro de objetores/as de conciencia no aparece publicado y no se ha logrado el objetivo principal: que, por cada objetor/a de conciencia, haya otra persona competente en la materia para su reemplazo para el derecho de las mujeres al acceso de sus derechos sexuales y reproductivos.

Más información:

www.womenslinkworldwide.org

AUNQUE EN ARGENTINA EL ABORTO NO ES PUNIBLE CUANDO PELIGRA LA VIDA O LA SALUD DE LA MUJER, EN EL CASO DE ANA MARÍA ACEVEDO, MUJER EMBARAZADA DE 19 AÑOS QUE FUE DIAGNOSTICADA CON CÁNCER, LOS MÉDICOS SE REHUSARON A INICIAR UN TRATAMIENTO Y TAMBIÉN SE REHUSARON A PRACTICARLE UN ABORTO. TANTO ELLA COMO LA BEBÉ MURIERON. LOS MÉDICOS INVOLUCRADOS FUERON PROCESADOS PENALMENTE.

25 de junio de 2008 y 11 de agosto de 2008.-
Dr Eduardo Pocoví, del Juzgado de Primera Instancia Penal Correccional de la Quinta
Nominación de Santa Fe.-
"Requerimiento de Instrucción Fiscal N° 1 referido a la muerte de ANA MARIA
ACEVEDO" Expediente N° 2165 Año 2007"

En septiembre de 2006, Ana María Acevedo, joven de 19 años y madre de tres niños, originaria de la provincia de Santa Fé, acude al hospital local por un dolor en sus dientes. Luego de realizarle unas extracciones y algunos exámenes, la paciente vuelve en octubre con una tumeración facial, la internan y le realizan nuevo exámenes. La joven Acevedo es referida a otros especialistas para que le hagan evaluación de la cabeza y el cuello. El 23 de octubre es referida al Hospital J.M. Cullen de Santa Fe. Allí es diagnosticada con cáncer y es derivada al Hospital Iturraspe para tratamiento oncológico. En noviembre le informan que estudiarán la posibilidad de tratarla con radioterapia y en una cita posterior, cuando la paciente manifiesta tener unos días de atraso en la menstruación, le ordenan prueba de embarazo que resulta positiva. Cuando la joven fue diagnosticada con cáncer no se le informó sobre los riesgos de quedar embarazada.

Cuando la joven tenía 3-4 semanas de embarazo, el radioterapeuta expresa que aunque para este tipo de cáncer el tratamiento adecuado es radioterapia, ésta no puede practicarse por los efectos nocivos que tiene sobre el feto y determina que el embarazo es una contraindicación para la realización del tratamiento. La joven sufría de fuertes dolores en su cara y cuello y no recibió tratamiento alguno para el cáncer a pesar de que ella y su madre solicitaron repetidamente que se interrumpiera el embarazo para que la pudieran tratar. Los médicos les respondían que no podían hacer nada porque ella estaba embarazada y que iban a hacer una reunión con otros profesionales, incluyendo un sacerdote y un juez.

Los padres de Ana María después de hablar con el doctor fueron a hablar con el Director del hospital quien les dijo que le trajeran una orden de un juez pues sólo así podía hacerse el aborto. La familia solicitó ayuda en la defensoría del pueblo en donde no les brindaron ayuda. La salud de Ana María continuó empeorando y sólo recibía tratamiento para el dolor.

El 26 de abril de 2007, cuando Ana María cumple 22 semanas de gestación se decide realizar una cesárea. El Dr. Emilio Schinner, explica en el expediente clínico que el parto se adelantó porque: "La paciente se encontraba pre-morten, es decir, con una marcada insuficiencia respiratoria y falla de órganos, y todo indicaba que el desenlace era inminente". La bebé murió a las 24 horas.

Después de un rápido deterioro de salud, Ana María muere el 17 de mayo de 2007. Luego de su muerte la madre y el padre de la joven le otorgaron poder a las abogadas de la Multisectorial de Mujeres para representarlos en el caso que ya había sido denunciado penalmente.-

La Corte por primera vez en el país, decide condenar a los médicos involucrados por los delitos de lesiones culposas e incumplimiento de los deberes de funcionario público, sentando el precedente de que no practicar un aborto legal puede constituirse en delito.

La Asociación de Mujeres en el Desarrollo AWID reconoció este caso como un ejemplo de violaciones aberrantes a los derechos humanos.

La Multisectorial de Mujeres de Santa Fe acompañó el caso humana, política y jurídicamente desde que tuvieron conocimiento por los medios gráficos de que Ana María Acevedo, una joven de 20 años perteneciente a sectores populares y empobrecidos, estaba muriéndose en el hospital público, enferma de cáncer y con una gestación en curso.

Norma Cuevas y Marylin Acevedo, mamá y hermana de Ana María, asistieron al XXII Encuentro de Mujeres realizado en Córdoba en octubre de 2007, al que concurrieron más de 30.000 mujeres. Relataron el caso y recibieron el apoyo masivo de las mujeres presentes, pertenecientes al Movimiento de Mujeres de Argentina.-Este caso se ha vuelto paradigmático y Ana María es hoy un emblema, es la bandera de miles de militantes feministas: su historia, su foto, los murales recordatorios alusivos a su caso han recorrido el mundo.-

Para acceder el texto completo de la decisión visite:

<http://www.scribd.com/doc/34886374/Decision-Ana-Maria-Acevedo-Parte-1>

<http://www.scribd.com/doc/34885961/Decision-Ana-Maria-Acevedo-Parte-2>

II- 5- Cuadro de síntesis de algunos datos de las encuestas.

Estudiantes de la asignatura Didáctica de la Historia, agosto de 2010.

N° de orden	TIEMPO HISTÓRICO		RELACIONES TEMPORALES		VALORES	
	Conceptos	Asignaturas	Pasado – Presente (Memoria histórica) Asignaturas	Pasado – Presente – Futuro / Asignaturas	Universidad / Asignaturas	Otras exper. más significativas
1	Proceso, coyuntura, acontecimiento, tiempos largo, corto, medio, transición	Metodología de la Investigación Histórica, Didáctica de la Historia	Frecuente Historia Argentina II, Formación del Mundo Moderno I, Metodología de la Investigación Histórica, Didáctica de la Historia	A veces Metodología de la Investigación Histórica, Didáctica de la Historia	En algunas materias Metodología de la Investigación Histórica, Didáctica de la Historia	Sí
2	Sucesión, simultaneidad, distintas duraciones de la temporalidad corta-media-larga	Historia Social, Sociedades Medievales.	Frecuente	A veces	Reflexiones con compañeros	Sí Prácticas sociales

3	No responde	No responde	Frecuente Historias Argentinas I y II Problemática Contemporánea de Argentina	A veces Historia social, Metodología de la Investigación Histórica	En algunas materias Pedagógicas, Teoría de la Historia	Sí
4	coyuntura, cambio, continuidad, ruptura, transición, acontecimiento	Metodología de la Investigación Histórica, Teoría de la historia, Didáctica de la Historia	A veces Formación del Mundo Moderno II, Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos, Didáctica de la historia	A veces Didáctica de la Historia, Teoría de la Historia	En algunas materias Didáctica General, Didáctica de la historia, Sociología de la educación, Sociología de la Cultura, Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos, Psicología de la Educación	-----
5	No responde	Prehistoria General y Americana, Historia Social, Didáctica de la Historia, Historia Americana II	Frecuente En casi todas las materias	A veces Dificultad para encontrar sentido	Pudo reflexionar individualmente Sin conexión con la práctica	Sí

Estudiantes de la asignatura Práctica Docente (Historia), marzo de 2011.

N° de orden	TIEMPO HISTÓRICO		RELACIONES TEMPORALES		VALORES	
	Conceptos	Asignaturas	Pasado – Presente (Memoria histórica) Asignaturas	Pasado – Presente – Futuro / Asignaturas	Universidad / Asignaturas	Otras exper. más significativas
6	Continuidad, simultaneidad, sucesión, diacronía, sincronía	Didáctica de la Historia, Sociedades Medievales, Formación del Mundo Moderno I, Formación del Mundo Afroasiático, Formación del Mundo Moderno II	En algunas materias Formación del Mundo Moderno II, Problemática Contemporánea de Europa y Estados Unidos, de Asia y África, de Argentina, de América Latina.	En algunas materias Problemática Contemporánea de América Latina, de Europa y EEUU, de Asia y África.	En algunas materias Didáctica de la Historia, Historia Americana I	Sí
7	Diacronía, sincronía, rupturas, continuidades	Prehistoria General y Americana, Historia Americana I y	A veces Problemática Contemporánea de América Latina, de Europa y	A veces Didáctica de la Historia	Sólo en algunas materias Pedagógicas	-----

		II, Formación del Mundo Moderno I y II, Sociedades Mediterráneas	EEUU, de Asia y África. Didáctica de la Historia			

Graduados recientes, adscriptos a la Práctica Docente (Historia) marzo de 2011.

Grad.	TIEMPO HISTÓRICO		RELACIONES TEMPORALES		VALORES	
	Conceptos	Asignaturas	Pasado – Presente (Memoria histórica) Asignaturas	Pasado – Presente – Futuro / Asignaturas	Universidad/ Asignaturas	Otras exper. más significativas
8	Tiempo histórico – ruptura – continuidades – sincronía – diacronía – cambios – permanencias – transiciones – corta, larga y media duración – coyuntura, estructura y superestructura	Historia Americana I y II, Didáctica de la Historia, Sociedades Mediterráneas, Sociedades Medievales	A veces Problemática Contemporánea de Europa y EEUU, Formación del Mundo Moderno II	A veces Didáctica de la Historia, Problemática Contemporánea de Argentina	-----	Militancia universitaria y barrial

9	Cambios, permanencias, simultaneidades, rupturas, diacronía, sincronía	Sociedades Medievales, Formación del Mundo Moderno I, Didáctica de la Historia, Prehistoria General y Americana, Metodología de la Investigación Histórica.	En algunas materias (las mismas que la columna anterior)	En algunas materias (las mismas que la columna anterior)	En algunas materias Materias pedagógicas	Militancia política, trabajo en la parroquia

Estudiantes de la asignatura Didáctica de la Historia, agosto de 2012.

N° de orden	TIEMPO HISTÓRICO		RELACIONES TEMPORALES		VALORES	
	Conceptos	Asignaturas	Pasado – Presente (Memoria histórica) Asignaturas	Pasado – Presente – Futuro / Asignaturas	Universidad / Asignaturas	Otras exper. más significativas
10	No responde	Sociedades Mediterráneas, Sociedades Medievales, Formación del Mundo Moderno I	Frecuente Problemática Contemporánea de América Latina, Sociología de la Cultura	A veces Formación del Mundo Moderno I, Problemática Contemporánea de América Latina, Sociología de la Cultura,	-----	Militancia política

				Didáctica General		
11	Rupturas y continuidades. Los tiempos de Braudel.	Problemática Contemporánea de Argentina, Historia Americana II, Sociedades Medievales	Frecuente Historia Americana II, Problemática de América Latina	A veces Problemática Contemporánea de América Latina, Problemática Contemporánea de Argentina	Pudo reflexionar en algunas materias Problemática Contemporánea de América Latina	Sí
12	Larga temporalidad, media temporalidad, corta temporalidad, coyuntura histórica, rupturas y continuidades.	Corrientes historiográficas	A veces Seminario de Historia y Cine, Problemática Contemporánea de América Latina	A veces Problemática Contemporánea de América Latina, Didáctica General	Pudo reflexionar a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica Didáctica General, Psicología, Política Educativa, Psicología de la Educación	-----
13	Tiempo coyuntural / tiempo estructural	Historia Argentina II, Formación del Mundo Moderno I	A veces Historia Americana I	Frecuentemente Historia Argentina II, Problemática Contemporánea de Argentina, Problemática de América Latina	Pudo reflexionar en algunas materias Historia Americana II, Formación del Mundo Afroasiático,	-----

					Antropología, Educación de Adultos	
14	Los tiempos de Braudel. Continuidades y rupturas.	Sociedades Mediterráneas, Historia Americana II, Historia Argentina I	Frecuentemente Formación del Mundo Moderno II, Historia Americana II	No responde	Pudo reflexionar a lo largo de la carrera y ponerlos en práctica	
15	Tiempos de Braudel, rupturas y continuidades	Sociedades Medievales, Historia Argentina II y Problemática Contemporánea de Argentina, Formación del Mundo Moderno I	Frecuentemente Metodología de la Investigación Histórica, Historias Argentinas I y II, Problemática Contemporánea de América Latina	A veces Problemática Contemporánea de Argentina, Problemática Contemporánea de Europa y EEUU	En algunas materias: Problemática Contemporánea de Europa y EEUU, Problemática Contemporánea de Argentina	Sí Vínculo con experiencias de la vida cotidiana
16	Acontecimiento, proceso, corta y larga duración, transición, crisis, modos de producción.	Teoría de la Historia, Taller del Mundo Antiguo Clásico: Sociedad y Cultura en el Mundo Antiguo Mediterráneo,	En algunas materias Problemática Contemporáneas de América Latina, de Europa y EEUU, de Asia y África, de Argentina	En algunas materias Problemática Contemporáneas de América Latina, de Europa y EEUU, de Asia y África, de Argentina, Teoría de la	-----	Sí

		Sociedades Mediterráneas, Prehistoria y Sociedades del Cercano Oriente, Formación del Mundo Afroasiático, Problemática Contemporánea de Asia y África, Formación del Mundo Moderno I.		Historia		

ANEXO III: MATERIALES DE PRACTICAS DOCENTES PRIMER CUATRIMESTRE 2012

III- 1- PRACTICA DOCENTE FINAL de Gimena.

Ciudad: Santa Fe

Curso: 2º 5º

APERTURA DE CONTENIDOS (DIEZ CLASES)

Fundamentación disciplinar

En primer lugar es importante reconocer que la disciplina histórica es compleja, global y recurre a la producción de otras disciplinas. Por lo cual las temáticas serán abordadas desde lo que Barros denomina Historia Global que propone adoptar enfoque sistémicos, que permitan interrelacionar los aspectos más significativos. Remarcando la inviabilidad de las propuestas que buscan abarcar todos los aspectos de un proceso y/o todas las aristas de una temática.

Además la producción de la disciplina histórica es una construcción humana, no es permanente, ni definitiva. Si consiste en una producción que es aprobada por la comunidad científica amparada por el rigor teórico-metodológico desde el cual se realiza, es por eso que se genera una diversidad de verdades parciales, pero ninguna posee la cualidad de ser total; por lo cual los contenidos no se plantean como conocimientos acabados y cerrados.

Asimismo cabe destacar el postulado de Aranguren⁶² sobre la inexistencia de la neutralidad científica, porque las elaboraciones históricas están influenciadas por las valoraciones que se poseen sus productores sobre la disciplina, la realidad social, la acción de los seres humanos, etc. Esto invalida la propuesta de la historiografía tradicional positivista quien propone que la historia es una y definitiva.

Es por eso que en las temáticas abordadas se analizarán aspectos de las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales buscando la comprensión de la dinámica compleja de los procesos históricos a trabajar en el aula. Se evitará toda explicación lineal y posturas unicasales, ya que ningún acontecimiento o proceso histórico puede ser explicado por una sola causa. Es por eso que buscamos la construcción de una Historia multidimensional y multicausal.

Esto se puede evidenciar en los contenidos al plantearse el abordaje de las distintas causas de la revolución francesa y la revolución de independencia en el virreinato del Río de la Plata. Además se hace manifiesto en la propuesta el abordaje de las distintas dimensiones. En cuanto a la primera se propone el abordaje social de los distintos sectores que participan en ella, y político por los cambios que implica la revolución; en cuanto a la revolución de independencia se tienen en cuenta las transformaciones de la estructura económica colonial, la participación de distintos sectores sociales, y los problemas para la creación de un gobierno autónomo estable.

Por otra parte la propuesta de contenido hace especial hincapié en los actores sociales, los distintos protagonistas de las revoluciones. Haciendo evidente que en la historia si bien las estructuras condicionan las posibilidades de acción de los seres humanos, los cambios o permanencias en el transcurso del tiempo se deben fundamentalmente a la acción que realizan los seres humanos, y principalmente a las acciones que realizan los grupos de personas.

Asimismo otro aspecto importante que es transversal a la propuesta de contenidos es la naturaleza del tiempo histórico; el mismo no es lineal sino que existen diversas temporalidades con distintos ritmos en los procesos y acontecimientos históricos. Braudel, en su ya clásica propuesta sostiene la existencia de tres tiempos, uno largo

⁶² Aranguren R., Carmen (1997): “¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?” en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 2. http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista2_97/bol2_carmen_aranguren.pdf

al que le corresponde la dinámica de las estructuras de las sociedades, uno mediano que atiende a las coyunturas, y uno corto que se refiere a los acontecimientos. Por lo cual es preciso la identificación y diferenciación de las diferentes temporalidades en los contenidos a abordar, por ejemplo no se puede denominar proceso de revolución francesa y hacer hincapié solamente en los “grandes acontecimientos”; sino que deben trabajarse los distintos contenidos atendiendo a las diversas temporalidades.

Además, más allá de la duración del tiempo es importante tener en cuenta el planteo de Pagès quien destaca que *“(e)l tiempo social es [...] el resultado del cambio social que, a su vez, es la consecuencia de la evolución de la pluralidad de fenómenos que en el interior de cada sociedad conviven simultáneamente, interactúan o se ignoran mutuamente, se transforman o permanecen, se aceleran o estancan”*⁶³ con lo que se evidencia la convivencia de distintas temporalidades.

A la vez considero necesario abordajes interdisciplinarios de las temáticas históricas debido a su complejidad, reconociendo el enriquecimiento del análisis desde distintos puntos de vista de la misma realidad social. Principalmente por las temáticas abordadas se utilizarán conceptos propios de la ciencia política, de la sociología y la economía.

Fundamentación didáctica

Los contenidos seleccionados se encuentran vinculados a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción conjunta del conocimiento, en el que se intervienen los alumnos y los docentes.

Y al igual que Paulo Freire considero que los sujetos son seres inacabados, que se encuentran condicionados pero no determinados por la naturaleza y la cultura en la cual están insertos, y la sociedad en la cual viven.⁶⁴ Por lo cual reconociendo que no existe una determinación de la construcción como sujetos, pienso que es esencial la conformación de un ámbito áulico y el tratamiento de conocimientos que permitan a los alumnos reconocerse como sujetos constructores de conocimiento, y como

⁶³ Pagès, J. (1989): “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en Rodríguez, J. (ed.). Enseñar historia. Nuevas propuestas, Laia, Barcelona. http://rubenama.com/articulos/pages_aproximaciones_curriculum_th.pdf Pág. 110.

⁶⁴ Paulo Freire. Pedagogía de la autonomía. SXXI. 1997.

actores sociales con capacidad de transformar o reproducir la realidad de la cual son partícipes.

Es importante tener en cuenta que los contenidos seleccionados tienen como horizonte la generación de pensamiento crítico, porque está organizada para desmitificar ciertas ideas previas que existen en gran parte de los miembros de la sociedad sobre la historia y cuestiones puntuales de los temas abordados. Por lo cual es imprescindible que el aula sea un ámbito de intercambio dialógico, que permita a los estudiantes exponer inquietudes e ideas previas a partir de las cuales poder construir juntos un conocimiento acorde a los avances que se desarrollan en la disciplina histórica.

Asimismo es importante un intercambio dialógico con los alumnos que permita conocer la comprensión, incorporación y manejo de ciertos elementos conceptuales como actores sociales, y procedimentales de la Historia como conceptualizar, que es esencial que los alumnos adquieran. Por lo cual es preciso la predisposición docente al intercambio que posibilite una evaluación constante de su adquisición o no por parte de los alumnos para poder retomarlos desde otras propuestas o repetir procedimientos previos.

Por otra parte, asumiendo que la práctica educativa es imposiblemente neutral, sostengo la necesidad de respeto por las diferentes ideas y posiciones que manifiesten los alumnos; incluso aquellas posturas antagónicas con las nuestras a las cuales combatimos desde diferentes ámbitos. Procurando fomentar el respeto de la diferencia tanto entre los alumnos, como entre los alumnos y el docente.

Por lo cual considero que es preciso generar un espacio áulico donde los alumnos puedan expresar sus posturas y opiniones sobre las diferentes temáticas; lo cual favorecería al mismo tiempo que los alumnos reconozcan la importancia de fundamentar sus posturas ante los temas abordados, lo cual puede ser extrapolado a los distintos ámbitos donde los alumnos se desempeñan pidiendo a otros justificación de lo que sostienen y/o fundamentando sus propios postulados.

Metodología

Compartiendo con Furlán su concepción de método no como conjunto de reglas rígidas que debemos cumplir, sino como un organizador flexible que ordene nuestra actividad docente, es que propongo que las temáticas a abordar deben partir de recuperar ideas previas de los alumnos, de conocimientos e inquietudes que provienen de otros ámbitos de sociabilidad, y que debe buscarse hacer accesible el conocimiento científico a los alumnos para que lo puedan incorporarlo.

Este no tiene por finalidad la mera reproducción de la información por parte de los alumnos, sino que está orientado a posibilitar que las “estructuras objetivas de la ciencia” se conviertan en “estructuras subjetivas del alumno”. Para lo cual es necesaria la proposición de actividades que demanden elaboración de los alumnos, por ejemplo cuestionarios de preguntas divergentes, informes, etc.

Un aspecto fundamental que es transversal a la propuesta realizada es plantear la Historia como problema, las actividades a desarrollar plantearán problema a resolver, problematizando los contenidos. Como propone Cristina Godoy, problematizar la Historia consiste en *“centrar el eje en problemáticas aglutinantes de interés para el grupo de aprendizaje y que, a su vez, permitan discusiones teórico-conceptuales-metodológicas, contrastación modelica y la comparación témporo-espacial”*⁶⁵.

Objetivos

Que los alumnos logren:

- Identificar acontecimientos y procesos que son constitutivos de la revolución francesa y la revolución en el virreinato Río de la Plata.
- Conceptualizar, utilizar categorías de análisis y la información histórica sobre las temáticas abordadas.
- Identificar los actores involucrados en los diferentes procesos históricos analizados.
- Participar activamente tanto en forma oral como escrita en las actividades propuestas por el docente, y responder crítica y creativamente las mismas.

⁶⁵ GODOY, C. (1990): “La historia problema una alternativa de cambio para el aprendizaje de la historia en la Escuela Secundaria”, Propuesta 3, Universidad Nacional de Rosario. Pag 13.

CONTENIDOS

Revoluciones en el nuevo y viejo continente (finales del XVIII-inicios del XIX)

Eje 1: Revolución Francesa: transformaciones políticas y sociales

. Múltiples causas: deslegitimación de la monarquía absoluta por difusión de ideas ilustradas; crisis fiscal del Estado; descontento de los miembros del Tercer Estado por participación política y presión fiscal.

. Confrontación entre los diferentes proyectos revolucionarios defendidos por distintos actores. La participación de miembros de distintos sectores sociales en el proceso revolucionario: campesinos, artesanos, comerciantes, hombres ilustrados.

. Transformaciones políticas y sociales “burguesas”: Iglesia francesa subordinada al Estado; igualdad de los hombres ante la ley, abolición de privilegios de sangre y de nacimiento. Revolución burguesa: por cambios hacia un nuevo orden social que no se basa en el privilegio y en el nacimiento sino en el talento.

Conceptos: monarquía absoluta; Estado; revolución; participación política; revolución burguesa; proceso revolucionario.

Eje 2: Revolución e Independencia en el Virreinato del Río de la Plata (1806-1820)

. Muestras de debilidad del lazo colonial. Las invasiones inglesas (1806-1807): formación de cuerpos armados organizados y militarización como respuesta a la necesidad de defensa. Fragilidad del orden colonial ante la sumisión de autoridades españolas a los ingleses, y la falta de tropas regulares y milicias locales eficientes para la defensa de la ciudad.

. Proceso revolucionario ¿producto de la crisis de las monarquías europeas o de maduración interna? Cambios en España: expansión del dominio de Napoleón sobre territorio español, rey prisionero, formación de juntas de gobierno fieles a monarca español, disolución de la Junta Central. Repercusión en Buenos Aires: realización de cabildo abierto, desarrollo de debate entre posiciones conservadoras y revolucionarias. ¿Quiénes fueron los protagonistas del proceso revolucionario? ¿cuáles eran sus intereses? ¿existió apoyo popular?

. 1810- 1820: la búsqueda de estabilidad política de un gobierno autónomo que implicó la sucesión de gobiernos revolucionarios: Primera Junta, Junta Grande, Triunviratos, Directorio.

. Transformaciones económicas: desarticulación de economía colonial, libre comercio, estructuración de economías regionales: Buenos Aires, Litoral e Interior.

Conceptos: revolución; militarización; estabilidad política; monarquía; proceso revolucionario.

Evaluación

Compartiendo con Pilar Maestro, considero que la evaluación consiste en la obtención, análisis y valoración de información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Teniendo por finalidad estas actividades la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el mejoramiento de posteriores intervenciones.

Por otra parte, coincido con Pilar Maestro que considera que la evaluación debe ser continua, formativa, y democrática. Que sea continua implica que no puede reducirse la evaluación a una instancia final, sino que debe ser permanente e implícita a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, sostengo que no debe ser una instancia aislada y particular del proceso de aprendizaje sino que debe estar integrada. En cuanto que la evaluación ser formativa, implica que debe promover la autonomía intelectual del alumno. Por lo cual las actividades evaluativas deben promover a desarrollar en los alumnos la capacidad de juzgar los resultados de las acciones y activar conocimientos que permitan revisarlas para su mejora.

Y que la evaluación sea democrática implica que el docente explicita los criterios de evaluación y permita que el alumno tenga una práctica activa en su formulación, y que sus críticas sean tenidas en cuenta para las formulaciones de evaluación.

Criterios de evaluación:

- Precisión en el empleo de la información histórica y su conceptualización.
- Participación activa –oral y escrita- en las actividades propuestas por el docente.

- Cumplimiento en tiempo y forma de las actividades proyectadas por el docente.
- Predisposición al trabajo en grupo y respeto de las diversas opiniones.
- Autonomía y creatividad en la resolución de las propuestas de trabajo.

Cronograma de clases

Contenido	Tiempo estimado	Tiempo real
<i>Eje 1: Revolución Francesa: transformaciones políticas y sociales.</i> Múltiples causas (una clase) Confrontación entre los diferentes proyectos revolucionarios. Participación de miembros de distintos sectores sociales. (dos clases) Transformaciones políticas y sociales “burguesas”. Revolución burguesa. (dos clases)	5 clases	
<i>Eje 2: Revolución e Independencia en el Virreinato del Río de la Plata (1806-1820)</i> Muestras de debilidad del lazo colonial (una clase) Proceso revolucionario: desencadenantes, y protagonistas (dos clases) 1810- 1820: la búsqueda de estabilidad política de un gobierno autónomo. (una clase) Transformaciones económicas: (una clase)	5 clases	

Bibliografía:

- BIANCHI, Susana – Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2005.

- HOBBSBAWM, Eric – La era de la revolución, 1789-1848, Ed. Crítica, Barcelona, 2006.
- RAITER, Bárbara y RIZZI, Analía: “*Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea*”, Buenos Aires, 2010.
- TERNAVASIO, Marcela. *Gobernar la Revolución*. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816. SXXI. Buenos Aires. 2007.
- GOLDMAN, Noemí. *Nueva Historia Argentina*. Tomo III: Revolución, república, confederación (1806-1852). Ed. Sudamericana. Buenos Aires. 1998.

Clase 1, Miércoles 2 de mayo de 2012

Tema: Introducción a la revolución francesa: sus múltiples causas.

Objetivos:

- Que los alumnos logren reconocer cuáles fueron los cambios que implicó la revolución francesa.
- Que los alumnos logren identificar sectores sociales claves en el proceso de transformación que denominamos revolución francesa.
- Que los alumnos logren comprender la implicancia de la acción de los actores sociales en el proceso revolucionario.
- Que los alumnos logren identificar las múltiples causas que generaron la revolución francesa.

Guion conjetural

A- Trabajo con imágenes (20 minutos)

La primer actividad que pretendo desarrollar es sobre las imágenes de diferentes momentos del proceso de la revolución francesa abajo reproducidas.

A partir de la distribución de una copia de estas imágenes impresas cada cuatro alumnos, proponiendo que respondan ¿Qué pueden observar? ¿De qué lugar consideran que son? ¿De cuándo pueden inferir que son las imágenes? ¿Quiénes son los representados en las imágenes?

Las imágenes no tendrán consignado a pie de página la autoría de las mismas y lo que representan, esta información será brindada una vez realizada la actividad.

El objetivo es poder identificar qué ideas poseen sobre la época, y cuáles pueden inferir sobre el tema a tratar; y poder introducir algunas cuestiones como la diversidad de actores, los conflictos entre distintos proyectos revolucionarios, las implicancias de la revolución, etc.

Queda abierta la posibilidad de realizar un trabajo futuro de cierre de la temática revolución francesa con las mismas imágenes, en la cual se solicite qué aspectos del proceso pueden identificar, que le permitan desarrollar una explicación sintética de la misma.

B- Introducción ¿Qué es la revolución francesa? (10 minutos)

A partir de la lectura de un texto explicativo, se les pedirá que señalen cuáles son los aspectos generales de la revolución francesa a modo de introducción al tema.

C- Explicación de las causas de la revolución francesa (30 minutos)

Posteriormente se indicará la lectura en grupo del texto ¿Por qué se produjo?, deteniéndose a explicar aspectos que resulten confusos para los alumnos o que considere importantes de remarcar.

D- ACTIVIDAD DE PRODUCCION (20 minutos)

Consigna: A partir de la identificación realizada de los sectores sociales de las imágenes, elaborará un texto que explique la importancia de los mismos en el desencadenamiento de la revolución francesa a finales del siglo XVIII.

Clase 2, 9 de Mayo de 2012.

Tema: los sectores sociales revolucionarios

Objetivos:

- Que los alumnos logren identificar sectores sociales claves en el proceso de transformación que denominamos revolución francesa.
- Que los alumnos logren comprender los motivos que desencadenaron la participación de los distintos sectores sociales en la revolución francesa.
- Que los alumnos logren reconocer que los seres humanos motivados por sus intereses pueden cambiar sus realidades.
- Que los alumnos logren reconocer que los seres humanos son quienes hacen la historia.

Guion conjetural

A- Retomar la lectura inconclusa (10 minutos)

A partir de retomar la lectura inconclusa de la semana pasada, se trabajará la situación revolucionaria de Francia a finales del siglo XVIII, dando lugar a la exposición de los distintos actores descontentos y sus motivos.

Y plantear a los alumnos la realización en sus hogares de la actividad propuesta como cierre de la clase anterior, a partir de su explicación.

B- Trabajo en grupo (30 minutos)

A continuación se propondrá el trabajo en grupos pequeños de dos o tres compañeros, sobre el material “*¿Quiénes protagonizaron la revolución francesa?*” en función de resolver las consignas abajo asignadas. Esta actividad tiene por objetivo que los alumnos identifiquen claramente los sectores sociales que intervinieron en la revolución francesa, y los motivos que los impulsaban a la acción.

Preguntas:

- 1- ¿Cuáles fueron los sectores sociales que participaron de la revolución francesa?
- 2- ¿Por qué motivos participaron cada uno de ellos?
- 3- ¿Por qué estos tres movimientos estaban unidos en una misma revolución?

C- Puesta en común (20 minutos)

Una vez finalizada la actividad en grupo se procederá a una puesta en común de las elaboraciones realizadas, destacándose los elementos que se consideren significativos y que no hayan sido destacados por los alumnos.

Esta instancia creo que es esencial porque si bien el texto es corto, las preguntas requieren para su resolución deducción y producción las cuales es importante comprobar si se lograron o no, y en caso negativo es preciso explicitarlas para que los alumnos la tomen en cuenta.

D- Actividad - Realizar un cuadro (20 minutos)

A partir del trabajo en el aula realizado, se propondrá a los alumnos la elaboración de un cuadro sinóptico en el que se plasmen los distintos actores intervinientes, y los motivos que guiaron su participación en la revolución.

Esta actividad busca la producción de los alumnos en la cual se vinculen los distintos elementos trabajados en clase, para evaluar si logran relacionarlos y de modo adecuado; lo cual permitirá conocer qué aspectos hay que afianzar y cuales ya son manejados por parte del alumnado.

Esta última actividad puede ser suplida por la elaboración de un cuadro en el pizarrón donde se expongan los aspectos centrales, en caso de comprobar que no se dispone de tiempo para su realización.

Clase 3, 9 de mayo de 2012.

Tema: las distintas propuestas revolucionarias

Objetivos:

- Que los alumnos logren identificar diversas propuestas revolucionarias en el proceso de transformación que denominamos revolución francesa.
- Que los alumnos logren conocer algunos aspectos centrales de algunas de las propuestas revolucionarias.
- Que los alumnos logren reconocer que los seres humanos motivados por sus intereses pueden cambiar sus realidades.
- Que los alumnos logren reconocer que los seres humanos son quienes hacen la historia.

Guion conjetural

A- Introducción (10 minutos)

Considero importante iniciar la clase con una introducción a la temática, enfatizando en la existencia de distintas propuestas de revolución, retomar algunos aspectos centrales ya trabajados como ser la delimitación temporal, los sectores sociales intervinientes, las implicancias de la revolución francesa.

Estableciendo distinciones entre quienes buscaban mantener los aspectos fundamentales del antiguo régimen (conservadores y monárquicos), los revolucionarios constitucionales- realistas (o moderados) dispuestos a acordar con el rey ciertos cambios en el funcionamiento de la sociedad y del sistema político, y, por último, los grupos más radicales como los girondinos y montañeses que buscaban transformaciones profundas de los sistemas imperantes.

B- Actividad (30 minutos)

A continuación se propondrá el trabajo de a dos o tres alumnos con uno de los materiales abajo consignado que hacen referencia a distintos materiales ficticios un comunicado de la reina de Francia y tres panfletos de propaganda política; firmados por actores que intervinieron en el proceso de la revolución francesa. A los cuales se les solicitará la resolución de las consignas asignadas.

Esta actividad apunta a poner en evidencia el conflicto y disputa de distintas propuestas revolucionarias y no revolucionarias, desarrollada entre los distintos actores sociales intervinientes en ella.

Consignas:

¿Cuáles son los aspectos centrales de la propuesta que te tocó analizar?

Si fueras un súbdito francés, ¿qué opinarías de la misma? ¿Por qué?

¿Cómo es más adecuado denominar a este personaje: monárquico; moderado o radical? ¿Por qué?

C- Puesta en común (20 minutos)

La intención es que como cada grupo ha trabajado sobre cuestiones diferentes, comparta quién es cada autor, y qué ideas han desarrollado y defendido durante la revolución francesa, dando lugar a hacer evidente las distintas posturas en el proceso de cambio, evidenciando disputa por la implantación de las distintas propuestas de revolución.

El objetivo de esta actividad es poder catalogar según sus ideas y acciones a las distintas propuestas.

D- Cierre, actividad de producción (20 minutos)

A partir de la explicitación de por qué todos ellos fueron parte de este proceso revolucionario. Que muchos de ellos estaban unidos por un mismo objetivo, el de cambiar la sociedad y el sistema político existente; aunque no todos querían cambiar lo mismo, y algunos no querían cambiar nada, y no todos querían implantar el mismo tipo de política y de sociedad.

Clase 4, 22 de mayo de 2012.

Tema: Libertad, igualdad y fraternidad, lema del proceso revolucionario.

Objetivos:

- Que los alumnos logren identificar cuáles fueron algunas ideas centrales reivindicadas por los revolucionarios en el proceso de transformación de la revolución francesa.
- Que los alumnos logren comprender la importancia de las ideas principales de quienes participaron en la revolución francesa.
- Que los alumnos logren reconocer que los seres humanos son quienes hacen la historia.

Guion conjetural

A- Puesta en común (20 minutos)

La intención es comenzar la clase con la puesta en común de lo trabajado en la clase pasada, con dicha actividad se pretende analizar las distintas posturas en el proceso de cambio, mostrando las disputas por la implantación de las distintas propuestas de revolución.

B- Actividad lema “libertad, igualdad, fraternidad” Actividad (60 minutos)

A continuación considero importante realizar un análisis del lema de la revolución francesa “libertad, igualdad, fraternidad” las cuales son ideas fundamentales del proceso revolucionario; buscando hacer evidente cuáles fueron los cambios que se proponían algunos revolucionarios de la época. Con esta actividad se busca resaltar la relevancia de este proceso y sus implicancias a largo plazo.

Para lo cual se partirá de una indagación al alumnado de qué entiende por dichos conceptos, utilizando el pizarrón para recuperar las ideas que aporten los alumnos.

Luego se trabajará en grupo en función de qué significó cada término en el proceso revolucionario, realizando una lectura del material proporcionado. Se propondrá la resolución de la consigna que sigue a continuación.

Consigna:

Realizá un cuadro que responda a ¿por qué eran revolucionarias estas ideas en el siglo XVIII en Francia? Podés ayudarte con la carpeta y los textos trabajados.

Luego se realizará una puesta en común de lo formulado, buscando mostrar la importancia de dichas ideas por lo novedosas que resultan en la época. Además se buscara poner en tensión qué pensarían cada uno de los personajes de la actividad anterior sobre las ideas expuestas, explicando a partir del lema los conflictos que se desarrollaron sobre los mismos.

Asimismo utilizando como disparador la imagen de la justicia que es igual para ricos y pobres, que pone en evidencia que igualdad ante la ley no implica una igualdad real. Permitiendo explicar como los lemas se cumplieron en la realidad parcialmente.

Clase 5, 23 de mayo de 2012.

Tema: las transformaciones del proceso revolucionario.

Objetivos:

- Que los alumnos logren identificar las consecuencias más significativas del proceso revolucionario francés.
- Que los alumnos logren comprender los cambios que se desencadenaron por la revolución francesa en la sociedad y en el sistema político de la época.
- Que los alumnos logren reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de vida e ideas actuales.

Guion conjetural

A- Introducción (20 minutos)

Me propongo iniciar la clase con una recuperación de los elementos más significativos del proceso revolucionario que se desarrolló en Francia a finales del XVIII, recuperando elementos trabajados en las clases anteriores, utilizando como soporte material el siguiente cuadro conceptual. (ver otro documento adjunto) Además de los elementos consignados en el cuadro buscaré retomar temáticas abordadas en el aula como cuáles fueron los sectores que participaron de la revolución, por qué lo hicieron, las diferencias entre los revolucionarios y no revolucionarios, ubicación temporal y espacial del proceso.

B- Actividad (60 minutos)

A continuación propondré la resolución de la siguiente consigna para elaborar en clase y en caso de faltar tiempo se solicitará su realización en los hogares, aclarando que es una instancia de evaluación importante.

La revolución francesa fue un proceso que modificó las características políticas y sociales de la sociedad occidental. Este proceso introdujo nuevas formas de gobierno y modificó la forma en que estaba organizada la sociedad.

A partir de esta afirmación, desarrollá una explicación de las siguientes cuestiones, podés ayudarte con las fotocopias y la carpeta:

- La revolución francesa fue un proceso que modificó las características políticas y sociales
- Este proceso introdujo nuevas formas de gobierno
- modifico la forma en que era organizada la sociedad.

Posteriormente si se logra terminar se realizará una puesta en común de lo trabajado.

Clase 6, 5 de Junio de 2012.

Tema: Diferenciación de la revolución francesa y de la revolución de Mayo: por la conceptualización como revolución social y revolución pasiva.

Objetivos:

- Que los alumnos logren evocar los conocimientos previos que poseen sobre el proceso revolucionario de mayo en el Río de la Plata.
- Que los alumnos logren comprender que los cambios producidos por las ideas proclamadas por la revolución francesa tuvieron grandes limitaciones al llevarse a la práctica.
- Que los alumnos logren reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de nuestro país.
- Que los alumnos logren conceptualizar la revolución de Mayo como revolución pasiva y la revolución francesa como revolución social.

Guión conjetural

A- Retomar lema con historieta (20 minutos)

La intención es comenzar la clase con una historieta (extraída de un manual), para retomar el tema del lema revolucionario que había quedado sin socializar lo trabajado y sin profundizar en el mismo. Procurando poner en tensión qué significan para nosotros en el siglo XXI estas palabras y qué significaron para los revolucionarios; mostrando cómo entendían los distintos revolucionarios a estos conceptos, y mostrando hasta qué punto se cumplió o no el lema reivindicado por el proceso revolucionario.

B- Recuperación de ideas previas sobre la revolución de Mayo en el Río de la Plata (20 minutos)

Los alumnos que han recorrido sistemas educativos de niveles inferiores poseen ciertos conocimientos de acontecimientos, procesos, personajes, costumbres, significación de la revolución de Mayo. La intención es poder socializar las mismas a partir del registro en el pizarrón de las mismas, partiendo de la indagación si conocen alguna revolución que haya ocurrido en el actual territorio argentino.

C- Conceptualización de revolución pasiva y revolución social (40 minutos)

A continuación se buscará que los alumnos logren conceptualizar el proceso que se viene trabajando en las clases, la revolución francesa, como una revolución social; y a la nueva temática, la revolución de Mayo como revolución pasiva.

Inicialmente se realizará una explicación escueta de qué es un concepto.

Luego se partirá de una definición general de revolución de Moglia, y se explicará por qué distintos procesos son llamados revolución a pesar de tener características muy distintas. Exponiéndose a continuación dos tipos posibles de definir las revoluciones: revolución social y revolución pasiva. Una vez trabajados los tres conceptos de revolución mediante la lectura oral de los mismos realizando las aclaraciones que se consideren pertinentes. Seguidamente se propondrá a los alumnos que completen el último recuadro en el que solicita un ejemplo de cada uno de los tipos de revolución debiendo justificar el ejemplo consignado.

Clase 7, 6 de Junio de 2012.

Tema: desencadenantes del proceso revolucionario a principios del siglo XIX en el Río de la Plata

Objetivos:

- Que los alumnos logren identificar las causas del proceso revolucionario de mayo en el Río de la Plata.
- Que los alumnos logren comprender los motivos de los cambios que se desarrollaron durante la revolución de mayo.
- Que los alumnos logren reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de nuestro país.
- Que los alumnos logren reconocer la multicausalidad de la revolución de mayo.

Guión conjetural

A- Explicación multicausalidad (10 minutos)

Considero pertinente para abordar la temática del día, la cuestión de la multicausalidad de los procesos históricos, poniendo en evidencia como temáticas anteriormente trabajadas en el aula, como la Revolución Francesa, solo puede explicarse por múltiples causas.

B- Explicación desencadenantes (30 minutos)

A partir de la lectura grupal con los alumnos utilizaré el cuadro elaborado para trabajar los aspectos que considero centrales del desencadenamiento del proceso

revolucionario, explicándose cuestiones que apenas aparecen mencionadas y que surjan de la inquietud de los alumnos o que considere pertinente aclarar.

C- Actividad (40 minutos)

A partir de lo trabajado en el aula se solicitará a los alumnos que realicen en pequeños grupos en sus carpetas la siguiente actividad para después poner en común:

1- Elaborá un diálogo imaginario entre un inglés, un español y un criollo en 1810, sobre cómo debe gobernarse el virreinato del Río de la Plata y qué medidas económicas deben organizar la economía.

2- ¿Por qué se puede decir que el proceso revolucionario de Mayo es multicausal?

Clase 8, 12 de Junio de 2012.

Tema: Estructura de la sociedad a principios del siglo XIX en el Río de la Plata y los sectores revolucionarios.

Objetivos:

- Que los alumnos logren identificar los actores de la revolución de mayo, y las características de la sociedad en la cual se desarrolla.
- Que los alumnos logren comprender los motivos de los cambios que se desarrollaron durante la revolución de mayo, atendiendo a los actores sociales del proceso.
- Que los alumnos logren reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de nuestro país.
- Que los alumnos logren conceptualizar a la revolución de mayo como una revolución pasiva.

Guión conjetural

A- Recuperación de diálogo de la semana pasada (10 minutos)

Se solicitará a los alumnos la socialización de las producciones realizadas la semana pasada. Realizándose la puesta en común de los diálogos imaginarios realizados y la lectura de las razones que permiten hablar de multicausalidad al hablar del proceso revolucionario de Mayo.

C- Introducción sobre la estructura de la sociedad (10 minutos)

A continuación se presentará el tema del día, la estructura de la sociedad al momento de la revolución de Mayo, realizándose una explicación muy breve y elaborándose un gráfico en el pizarrón. Identificándose una elite de españoles y

criollos ricos; sectores intermedios de blancos medios y mestizos ricos; y sectores bajos compuestos por los indígenas, los negros y mestizos pobres.

D- Utilización de imágenes (30 minutos)

Seguidamente se distribuirán distintas imágenes para trabajar en grupos de alumnos de cuatro, a los que se les solicitará que identifiquen quiénes son, a qué sector de la sociedad pertenecen quienes aparecen en ella. A continuación se pedirá que cada grupo pase al frente, muestre la imagen y explique al resto de los compañeros qué se pudo observar, y que escriba uno de los alumnos en el pizarrón una palabra o pequeña frase en el sector que considere apropiado.

Uno de los elementos que se trabajará en esta actividad es que la estructuración de la sociedad está fuertemente condicionada por la pertenencia étnica de sus miembros: españoles; criollos; mestizos, mulatos, zambos; indios; negros, que se traducían en gran parte en las condiciones sociales, económicas y políticas. Para lo cual se utilizará como soporte el siguiente gráfico.

E- Explicación sobre actores revolucionarios (30 minutos)

Partiendo de la indagación a los alumnos de cuáles son los sectores de la sociedad que realizan la revolución, quiénes conocen que hayan participado y a qué sector social pertenecerían, y por lo trabajado qué sectores consideran que tenían motivos para realizar la revolución.

Retomándose las imágenes del principio se busca que logren identificar cuáles fueron los revolucionarios, quiénes estaban en contra de la revolución y quiénes fueron actores poco participativos en la disputa desarrollada durante el proceso revolucionario.

A partir de lo cual se explicará que los actores revolucionarios fueron los pertenecientes a los sectores altos y medios altos, no existiendo una participación popular que haya sido significativa en la revolución, para lo cual se retomará el concepto de revolución pasiva anteriormente trabajado y se explicará por qué utilizar el mismo es pertinente en esta revolución.

Se utilizará como soporte material la última imagen a partir de la cual se indagará nuevamente a qué sector social pertenecían cada uno de los miembros de la primera junta, explicando en caso de no conocer cuáles eran el origen y a qué se dedicaban cada uno de ellos.

Clase 9, 13 de Junio de 2012.

Tema: el inicio del proceso revolucionario de Mayo.

Objetivos:

- Que los alumnos logren identificar distintos aspectos del complejo proceso revolucionario de mayo en el Río de la Plata.
- Que los alumnos logren comprender la significación de los acontecimientos del 25 de Mayo, desmitificando concepciones erróneas.
- Que los alumnos logren reconocer cómo acontecimientos tan lejanos en el espacio tienen relación con las condiciones que en 1810 se produjo el inicio del proceso revolucionario.
- Que los alumnos logren reconocer que la revolución de mayo es un producto de acciones humanas y condiciones que la posibilitaron.

Guión conjetural

A- Reproducción del video (30 minutos)

http://www.youtube.com/watch?v=wZnF_3kyud8&feature=endscreen&NR=1

La clase se iniciará con la reproducción del video especial del 25 de Mayo de la colección Historia de un país, de Gabriel Di Meglio, producido por canal Encuentro.

B- Trabajo de producción (30 minutos)

A partir de la reproducción del video se solicitará a los alumnos la elaboración del siguiente cuestionario en pequeños grupos de a pares:

1- ¿Qué pasó el 25 de Mayo según el video? ¿Cuál es su importancia?

2- Expresá tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Fundamentá tu respuesta:

- La Revolución de Mayo se produjo por acontecimientos que se desarrollaron en América.
- La Revolución de Mayo se produjo por condiciones oportunas para su realización en combinación con la acción decidida de determinados hombres que la realizaron.

A continuación se socializarán las respuestas realizadas en las distintas carpetas. La primer pregunta apunta a desmitificar algunas concepciones respecto del 25 de Mayo, señalándose en caso de no reconocerse que se inició el proceso revolucionario en el cual se declararí la independencia, pero en esa fecha se da inicio al primer gobierno patrio que no es nombrado por España pero no declara la independencia. La segunda pregunta apunta a que los alumnos reconozcan la multiplicidad de factores que desencadenaron la revolución, la situación europea y las condiciones que se desarrollaron en el virreinato del Río de la Plata. La ultima pregunta está orientada a abordar con los alumnos cuál es la importancia de la acción de los seres humanos en la transformación de la historia, remarcando que si bien los acontecimientos del 25 de Mayo son resultado de condiciones que lo posibilitaron, también fue decisiva en su desarrollo la acción de los distintos protagonistas.

C- Análisis del video observado (20 minutos)

A continuación se indagará a los alumnos sobre cuáles de los aspectos abordados en el video les parecieron más importantes. Lo cual apunta a indagar qué de lo observado les resultó de mayor significación y si el video logró hacer comprensibles los distintos aspectos trabajados. En caso de que no identificaran nada significativo se mencionarán los conflictos entre los distintos revolucionarios, los distintos sectores que participaron activamente de la revolución, la participación reducida del conjunto de la sociedad de la ciudad de Buenos Aires.

Clase 10, 19 de Junio de 2012.

Tema: componentes centrales de la revolución francesa y de la revolución de mayo.

Objetivos:

- Que los alumnos logren identificar distintos aspectos del complejo proceso revolucionario de mayo en el Río de la Plata y de la Revolución Francesa.
- Que los alumnos logren comprender componentes centrales y sus vinculaciones de los procesos revolucionarios trabajados.

Guión conjetural

F- Corrección actividad (10 minutos)

En el comienzo se desarrollará la puesta en común de la actividad que quedó pendiente de la semana pasada y se realizarán las aclaraciones pertinentes.

B- Recuperación de las distintas temáticas abordadas a ser evaluada (10 minutos)

Considero necesario iniciar la clase con la recuperación de las distintas temáticas abordadas a ser evaluadas, enunciando las distintas temáticas que se corresponden a los distintos materiales trabajados a lo largo de las clases. Para lo cual se proporcionara una fotocopia en el cual consten los mismos.

Temáticas a evaluar el 26 de junio:

REVOLUCIÓN FRANCESA:

Causas y significado de la revolución ¿Qué es la revolución Francesa? ¿por qué se produjo?

Sectores sociales revolucionarios ¿Quiénes participaron de la revolución?

Propuestas revolucionarias: cuatro panfletos de propaganda. Línea temporal.

Lema revolucionario: libertad, igualdad y fraternidad.

Los cambios que produjo la revolución. Cuadro revolución francesa: antes y después; burguesa.

REVOLUCIÓN DE MAYO:

Causas de la revolución de mayo.

Actores de la revolución de mayo.

Concepto de revolución, revolución pasiva y revolución social.

C- Juego de simulación (60 minutos)

A continuación se propondrán el siguiente juego de simulación que está orientado a realizar un repaso de todo lo trabajado hasta el momento.

Plan de cátedra alternativo (anual).

Fundamentación Disciplinar

En primer lugar considero pertinente exponer qué concepción de Historia poseo la cual condiciona la propuesta de contenidos a desarrollar durante el año lectivo expuesta en este plan de cátedra. La perspectiva desde la cual se propone el abordaje de la disciplina es lo que Barros denomina Historia Global, lo que no significa procurar abarcar la totalidad de aspectos de un proceso y/o acontecimiento, como así tampoco el abordaje de todas las aristas de una temática. Esta perspectiva implica la adopción de un enfoque sistémico, que atienda las interrelaciones de los aspectos más significativos de las distintas temáticas propuestas a abordar.

Es por eso que en las temáticas abordadas se analizarán aspectos de las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales buscando la comprensión de la dinámica compleja de los procesos históricos a trabajar en el aula; que permita comprender la complejidad de los acontecimientos y procesos trabajados. Porque no existe un aspecto de la realidad histórica que la determine y que sea el eje de su dinámica sino que existe una multiplicidad de factores que generan los cambios en la Historia.

Y como no existe ningún hecho o proceso por una única causa sino que son resultado de una multiplicidad de factores; es decir son multicausales, se evitará toda explicación lineal y posturas unicasales, ya que las temáticas históricas propuestas para trabajar en el aula no pueden ser explicadas por una sola causa. Esta multicausalidad implica que todos los procesos y acontecimientos que se desarrollan en el mundo se encuentran vinculados con otros fenómenos, por eso las cuestiones locales no pueden ser analizados aisladamente de un contexto territorial más amplio. Por lo que se pretende un abordaje en el aula que posibilite la construcción de una Historia multidimensional y multicausal.

Asimismo cabe destacar que la Historia la hacen los seres humanos, por eso se pondrá en evidencia en los distintos planteos áulicos la relevancia de la acción de

los mismos. Sin desconocer que las estructuras condicionan las posibilidades de acción de hombres y mujeres, pero enfatizando que los cambios o permanencias en el transcurso del tiempo se deben fundamentalmente a la acción que realizan los seres humanos, y principalmente a las acciones que realizan los grupos de personas.

Otro aspecto importante es la naturaleza del tiempo histórico; el mismo no es lineal sino que existen diversas temporalidades con distintos ritmos en los procesos y acontecimientos históricos. Braudel, en su ya clásica propuesta sostiene la existencia de tres tiempos, uno largo al que le corresponde la dinámica de las estructuras de las sociedades, uno mediano que atiende a las coyunturas, y uno corto que se refiere a los acontecimientos. Por lo cual es preciso la identificación y diferenciación de las diferentes temporalidades en los contenidos a abordar.

Además, más allá de la duración del tiempo es importante tener en cuenta el planteo de Pagès quien destaca que “(e)l tiempo social es [...] el resultado del cambio social que, a su vez, es la consecuencia de la evolución de la pluralidad de fenómenos que en el interior de cada sociedad conviven simultáneamente, interactúan o se ignoran mutuamente, se transforman o permanecen, se aceleran o estancan”⁶⁶ con lo que se evidencia la convivencia de distintas temporalidades.

Por otra parte cabe aclarar que la producción de la disciplina histórica es una construcción humana, y por lo tanto no es permanente, ni única, ni definitiva. Sí consiste en una producción que es aprobada por la comunidad científica amparada por el rigor teórico-metodológico desde el cual se realiza, es por eso que se genera una diversidad de verdades parciales, pero ninguna posee la cualidad de ser total; por lo cual los contenidos no se plantean como conocimientos acabados y cerrados. Asimismo cabe destacar el postulado de Aranguren⁶⁷ sobre la inexistencia de la neutralidad científica, porque las elaboraciones históricas están influenciadas por las valoraciones que se poseen sus productores sobre la disciplina, la realidad social, la

⁶⁶Pagès, J. (1989): “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en Rodríguez, J. (ed.). Enseñar historia. Nuevas propuestas, Laia, Barcelona. http://rubenama.com/articulos/pages_aproximaciones_curriculum_th.pdf Pág. 110.

⁶⁷ Aranguren R., Carmen (1997): “¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?” en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº 2. http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista2_97/bol2_carmen_aranguren.pdf

acción de los seres humanos, etc. Esto invalida la propuesta de la historiografía tradicional positivista quien propone que la historia es una y definitiva.

Por lo tanto como bien sostiene Fontana “(n)inguna Escuela ha de ser menospreciada, porque cada una tiene una parte de la verdad; cada caja de herramientas contiene alguna que es útil, pero ninguna de ellas nos basta en solitario, especialmente si deja de lado aspectos tan fundamentales como los que están ligados a la vida, a la subsistencia y el trabajo de los hombres y de las mujeres corrientes. Ha de ser la naturaleza del problema que pretendemos estudiar la que determine los métodos que elegimos para hacerlo, tomando herramientas de todas las cajas de utillaje donde podamos encontrar alguna cosa útil, y no los métodos los que nos obliguen a contentarnos con ver sólo un aspecto de los problemas”⁶⁸.

Atendiendo a lo anteriormente mencionado, es importante desmitificar y romper concepciones imperantes en el imaginario social, presente en los alumnos como la idea de que la Historia se ocupa de las cuestiones pasadas-muertas; mostrando que existe una estrecha vinculación entre la producción de la Historia como disciplina y el presente desde el cual se elabora. Y de la implicancia de muchos de los acontecimientos pasados en las realidades actuales, de las cuales ellos son parte y tienen conocimiento. Por eso como sostiene Cristina Godoy: “La Historia corre el riesgo de convertirse en la guardiana de lo pasado, de lo viejo, de lo muerto [aunque] es verdad que el pasado contiene cosas muertas, pero no es menos cierto que en su seno se fueron creando valores cuya universalidad es del todo evidente, que no sólo no están muertos, sino que representan una abertura de este complejo presente que trasciende hacia el futuro. Difícilmente encontraremos algo más vivo”⁶⁹. Es por esto que no considero posible la separación del abordaje de la Historia de la realidad vivida.

⁶⁸ Fontana, J. (2003): “Qué historia enseñar” en Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada, Núm. 7.
http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2486/1/CLIO_7_2003_pag_15_26.pdf Pág. 16.

⁶⁹ GODOY, C. (1990): “La historia problema una alternativa de cambio para el aprendizaje de la historia en la Escuela Secundaria”, Propuesta 3, Universidad Nacional de Rosario. Pág. 9.

Además como sostiene Aranguren⁷⁰, es necesario un diálogo interdisciplinar para poder abordar las temáticas históricas en su complejidad, y poder reconocer las dimensiones de los distintos problemas que se condicionan mutuamente. Lo cual posibilita el análisis desde distintos puntos de vista de la misma realidad social. Principalmente por las temáticas abordadas se utilizarán conceptos propios de la Ciencia Política, la Sociología, la Economía, etc.

Fundamentación Didáctica

La propuesta temática se encuentra en gran parte influenciada por la concepción de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son dialógicos, y son procesos en los que intervienen los alumnos y los docentes construyendo conjuntamente el conocimiento. Por lo cual es necesario tener en cuenta las características que presenta el grupo que en el año 2012 constituye el segundo año división quinta de la escuela de Normal Superior n° 32 José de San Martín, ubicada en la ciudad de Santa Fe.

Como bien postula Paulo Freire los sujetos son seres inacabados, que se encuentran condicionados pero no determinados por la naturaleza y la cultura en la cual están insertos, y la sociedad en la cual viven.⁷¹ Los alumnos de este curso en particular si bien poseen predisposición al conocimiento en muchos casos encuentran grandes dificultades en su acceso por no encontrarse familiarizado con la práctica de lectura de texto, de análisis de imágenes o audiovisuales, etc. Y porque reconozco que no existe una determinación de la construcción como sujetos, considero esencial la conformación de un ámbito áulico y el tratamiento de conocimientos que permitan a los alumnos asumirse como sujetos constructores de conocimiento, y como actores sociales con capacidad de transformar o reproducir la realidad de la cual son partícipes. Porque los estudiantes se muestran apáticos ante propuestas que demandan mera reproducción a la vez que le es difícil asumirse como sujetos del

⁷⁰ Aranguren R., Carmen (2002): "Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia. Una visión desde América Latina" en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 7. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23972/1/aranguren_carmen.pdf

⁷¹ Paulo Freire. Pedagogía de la autonomía. SXXI. 1997.

conocimiento y como actores sociales debido a que muchas prácticas en trayectos anteriores fueron meramente reproductivistas.

Por otra parte, es interesante generar un laboratorio de análisis social en el aula, como propone Prats⁷², en donde se analicen las problemáticas de las sociedades en otros tiempos; para favorecer la comprensión de la complejidad de los acontecimientos y fenómenos sociales analizando sus múltiples causas y consecuencias. Porque los alumnos del curso suelen demostrar dificultades para el abordaje de cuestiones de forma profunda y extensa de temáticas complejas por lo cual considero esencial que se favorezca la construcción de un laboratorio.

Además en el ámbito áulico se debe buscar el desarrollo de un aprendizaje significativo, para que se pueda producir es necesario según sostiene Ausubel, que en las temáticas abordadas tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos adquiridos en los distintos recorridos escolares o adquiridos en los distintos ámbitos de los cuales son parte. El grupo para el cual esta destinado el plan, con un rango etáreo de 13 a 16 años, posee un bagaje de conocimientos previos de distintos ámbitos de los que son o fueron parte, pero en ocasiones el desarrollo de explicaciones o la comprensión del material brindado no era comprensible por suponer determinados conocimientos que los alumnos no habían adquirido. Por lo cual es necesaria la predisposición del docente de conocer cuáles son las nociones y conceptos que poseen incorporados los alumnos y cuáles no.

Es importante tener en cuenta que los contenidos seleccionados tienen como horizonte la generación de pensamiento crítico, buscándose la desmitificación de ciertas ideas previas que existen en gran parte de los miembros de la sociedad sobre la historia y cuestiones puntuales de los temas abordados. Por lo cual es imprescindible que el aula sea un ámbito de intercambio dialógico, que permita a los estudiantes exponer inquietudes e ideas previas a partir de las cuales poder construir juntos un conocimiento acorde a los avances que se desarrollan en la disciplina histórica. Por ejemplo algunos alumnos en reiteradas ocasiones han manifestado interés por cuál es la relevancia actual de lo trabajado en clase, lo cual permite trabajar sobre cuestiones que den significado a lo abordado en las clases.

⁷² Prats, J. (2007): Entrevista “La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”, en http://www.iesmartilhuma.org/IES/Escuela-Prats_hisotoira.pdf Pág. 22

También es relevante el desarrollo de un intercambio dialógico con los alumnos que permita conocer la comprensión, incorporación y manejo de ciertos elementos conceptuales y procedimentales de la Historia como conceptualizar, que es esencial que los alumnos adquieran. Esto requiere de la predisposición del docente al intercambio que posibilite una evaluación constante de su adquisición o no por parte de los alumnos para poder retomarlos desde otras propuestas o repetir procedimientos previos. Este punto es importante para saber el grado de comprensión de los alumnos que si bien muchas veces prestan atención no logran comprender determinadas vinculaciones y conceptualizaciones trabajadas, por la dificultad que poseen en lo que respecta a cuestiones abstractas.

En complemento, al asumir que la práctica educativa es imposiblemente neutral, es necesaria la generación en el aula de un ámbito democrático de respeto por las diferentes ideas y posiciones que manifiesten los alumnos; incluso aquellas posturas antagónicas con las nuestras; procurando fomentar el respeto de la diferencia tanto entre los alumnos, como entre los alumnos y el docente. En muchos casos he notado tensión a la hora de participar en el aula, para no manifestar desconocimiento o incompreensión ante los compañeros, o manifestarse en oposición a lo que desarrolla el docente que es la voz autorizada del saber dentro del aula; lo cual requiere la construcción de un ámbito donde el saber sea democratizado.

Por lo cual es preciso que la voz del docente no sea la única autorizada y portadora legítima del saber, si no que como sostiene Cristina Godoy⁷³, los docentes deben abandonar la concepción monopólica del saber y la imposición de una ideología; abriéndose a la posibilidad de aprender del otro.

Si bien no hay que ignorar la posición de autoridad del docente, debe propiciarse en el aula un ámbito que permita una posición activa de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiéndose a sus motivaciones e intereses y respetándose las diferentes opiniones y posicionamientos. Los alumnos del grupo poseen una predisposición por conocer cuestiones desconocidas pero muestran desinterés al notarlas ajenas a su universo de conocimiento e intereses.

⁷³ GODOY, C. (1990): "La historia problema una alternativa de cambio para el aprendizaje de la historia en la Escuela Secundaria", Propuesta 3, Universidad Nacional de Rosario.

Es por eso que considero que es preciso generar un espacio áulico donde los alumnos puedan expresar sus posturas y opiniones sobre las diferentes temáticas; lo cual favorecería al mismo tiempo que los alumnos reconozcan la importancia de fundamentar sus posturas ante los temas abordados, lo cual puede ser extrapolado a los distintos ámbitos donde los alumnos se desempeñan pidiendo a otros justificación de lo que sostienen y/o fundamentando sus propios postulados. En ocasiones he recocado en el grupo posturas personales de los alumnos pero que no logran sostener con fundamentos a las mismas. Porque como postula Paulo Freire, formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. Por lo que se hace necesario fomentar por parte de los docentes el desarrollo autónomo del alumnado, a través de actividades que demanden una elaboración propia, brindándoles las herramientas necesarias para que el alumno pueda desarrollar un pensamiento crítico. Para poder fomentar y desarrollar el pensamiento crítico en el alumno es indispensable que el docente ejercite el pensamiento autónomo, porque no puede fomentar algo a lo que él mismo no está habituado.

Otra cuestión que es ineludible explicitar es: ¿Qué pretensión tiene la enseñanza de la Historia? el aprendizaje de esta disciplina debe generar que el alumno piense históricamente, es decir en forma crítica y reflexiva, siendo consciente del carácter cambiante de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales. Y que el conocimiento histórico es una construcción, por lo tanto es cambiante; encontrándose condicionado por el tiempo y el lugar en que se elabora. El alumno debería ser capaz de comparar las características de la realidad presente con otros períodos históricos y dar cuenta de los cambios y continuidades. Debería comprender que las estructuras sociales van mutando en el tiempo, y que la realidad actual es factible a los cambios. Esto puede ser favorecido si el docente propicia un aprendizaje categorial, que comprenda procesos cognitivos, valorativos y afectivos; que funcionen como basamento de los contenidos.

Este propósito requiere de docentes que “Replante(en) la Historia y la teoría de su enseñanza contribu(yendo) a entender históricamente el sentido de la educación histórica, teniendo en cuenta que enseñar Historia es construir una cultura que permita al sujeto social comprender el presente articulado al pasado de la sociedad a la que pertenece; es conocer la organización del mundo actual y las interrelaciones de

los fenómenos sociales en el tiempo; vale decir que esta orientación responde a la intención formativa de una conciencia cívica, afirmada en el contexto de una educación política”⁷⁴

Metodología

En primer lugar es importante definir que es método. Como bien lo define Furlán es un proceso que implica “el conjunto de operaciones que realiza un profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un determinado contenido curricular. En otras palabras, abarca el conjunto de la actividad que despliega el maestro antes durante y después del momento de la clase, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.”⁷⁵. Por lo cual el método no consiste en un conjunto de reglas rígidas que debemos cumplir, sino un organizador flexible que ordene la actividad docente.

Como Alberto Furlán sostiene, el método no debe tener por finalidad la mera reproducción de la información por parte de los alumnos, sino que debe estar orientado a posibilitar que las “estructuras objetivas de la ciencia” se conviertan en “estructuras subjetivas del alumno”. Por lo cual es preciso que se elabore una transposición didáctica, que permita la incorporación de conocimiento científico en las estructuras existentes en los alumnos. Lo que requiere que las actividades estén adecuadas a las capacidades de los alumnos, en función de las producciones científicas. Particularmente miembros del grupo de segundo año de la división quinta, han manifestados reiteradas veces la incomprensión de la trabajado por la utilización de conceptos o abstracciones pero al adecuar y/o explicar con palabras que conocen es posible que se familiaricen y utilicen posteriormente una vez comprendidos los conceptos.

Uno de los aspectos de dicho organizador es la Historia como problema, por lo cual las actividades a desarrollar deberían plantear las temáticas históricas como

⁷⁴ Aranguren R., Carmen (2002): “Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia. Una visión desde América Latina” en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 7. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23972/1/aranguren_carmen.pdf Pág. 134

⁷⁵ FURLAN, Alfredo (1989): “Metodología de la enseñanza”, en *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*, Pág. 78.

problema a resolver. Como propone Cristina Godoy, problematizar la Historia consiste en “centrar el eje en problemáticas aglutinantes de interés para el grupo de aprendizaje y que, a su vez, permitan discusiones teórico-conceptuales-metodológicas, contrastación modélica y la comparación témporo-espacial”⁷⁶. Que se plantee la historia como problema requiere que se propongan actividades que demanden elaboración personal o en grupo de los alumnos, por ejemplo cuestionarios de preguntas divergentes, informes, etc. Los alumnos del curso muestran desinterés cuando se presentan cuestiones cerradas de cuestiones lejanas a sus realidades pero al plantearlas como cuestiones problemáticas, han presentado buena predisposición al trabajo.

Por otra parte es oportuno señalar que es recomendable el uso de diferentes soportes materiales que permitan un acercamiento del alumnado desde distintos materiales para abordar a los procesos históricos, atendiendo a la diversidad de preferencias de los alumnos en el manejo de los materiales propuestos, y distintas facilidades para la comprensión del contenido según que medio se utilice para brindar información. Por las prácticas realizadas pude notar el interés y facilidad de algunos alumnos al trabajar con audiovisuales, otros con imágenes y otros con materiales escritos. Por eso se propone el empleo de:

- selección de fuentes primarias y secundarias.
- videos e imágenes de la época o que aborden el período: acercamiento auditivo y visual por medio de una representación de la realidad histórica.
- fuentes orales –en los períodos en que sea factible-.

Al respecto es relevante destacar que estos materiales deben ser empleados dentro de propuestas de actividades coherentes: por medio de la contextualización de las producciones, el análisis de la intencionalidad del autor, para que por medio de un análisis crítico se pueda reconocer la relevancia de los materiales como fuentes históricas para abordar las problemáticas analizadas.

Las actividades a desarrollar con el alumnado que deben realizadas en función con las concepciones y los objetivos planteados anteriormente, recurriéndose

⁷⁶ GODOY, C. (1990): “La historia problema una alternativa de cambio para el aprendizaje de la historia en la Escuela Secundaria”, Propuesta 3, Universidad Nacional de Rosario. Pág. 13.

a distintos soportes materiales para su desarrollo que permitan abordar en el aula la multicausalidad, el análisis crítico y las diversas temporalidades, podrían ser:

- trabajo de análisis de fuentes que aborden un mismo acontecimiento o proceso desde distintas perspectivas o que tengan concepciones diferentes sobre lo mismo.
- actividad de empatía, en las que el alumno deba tratar de ponerse en el lugar de algún actor histórico, propiciando una mayor comprensión del contexto, y el sentir de la época.
- estudio de casos, que permitan una profundización de algún aspecto significativo de la temáticas desarrolladas.

Asimismo el organizador al ser flexible permite que la propuesta de contenidos sea abierta dejando espacio para incluir los intereses y las preocupaciones del alumnado, que se conozcan a lo largo del año lectivo. Así como el tratamiento de cuestiones de actualidad que se consideren de relevancia de abordar en el aula. Porque algunos alumnos del curso han manifestado interés por conocer y trabajar sobre problemáticas actuales a las que tienen acceso por medio de los medios masivos de comunicación.

Objetivos

- Que los alumnos logren comprender la complejidad de los procesos y acontecimientos propuestos atendiendo a las dimensiones política, económica y social.
- Que los alumnos logren vincular las problemáticas de la historia europea con los procesos desarrollados en el territorio de la actual Argentina.
- Que los alumnos logren reconocer la relevancia de temáticas del pasado para relacionarlas con situaciones del presente.
- Que los alumnos logren identificar los distintos actores sociales involucrados en los diferentes procesos históricos analizados.
- Que los alumnos logren utilizar con precisión los conceptos estructurantes, las categorías de análisis y la información histórica.

- Que los alumnos logren resolver las actividades planteadas por el docente de forma crítica y creativa.
- Que los alumnos logren argumentar sus posturas personales, y sepan respetar las opiniones de sus compañeros.

Fundamentación de contenidos

Eje: las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales de Europa occidental durante el siglo XVIII y de lo que hoy es Argentina en el siglo XIX.

Los contenidos serán presentados en función de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, que se produjeron atendiendo particularmente a la importancia de los actores sociales en estas transformaciones. Además los contenidos se centran en problemáticas de los procesos de cambio que se desarrollaron a ambos lados del Atlántico.

El primer eje denominado “Europa en movimiento: la “doble revolución” (fines del siglo XVIII- mediados del XIX)” se propone abordar dos grandes procesos revolucionarios como son la revolución francesa y la revolución industrial que modificaron el orden que existía hacia finales del siglo XVIII. Y con la expansión de las nuevas formas de organizar la producción y la forma de trabajo que se genera a partir de la revolución que se desarrolla en Inglaterra; junto con las nuevas ideas que generaron grandes cambios en la organización social y política que se produjo en Francia, dichos procesos han adquirido relevancia no solo para la región en donde se produjeron sino en distintas zonas del planeta.

En el eje número dos “Revolución de independencia en el Río de la Plata (fines del siglo XVIII-principios del XIX)” se plantea el abordaje del proceso revolucionario que dio inicio a un largo proceso de formación de nuestro actual país, atendiendo a las distintas causas que lo generaron y los distintos actores sociales que participaron en él. Un punto importante de este eje es trabajar qué tipo de revolución fue la que se desarrolló, conceptualizándola como revolución pasiva.

El eje “Las transformaciones en la búsqueda de la formación del Estado Argentino (1820-1880)” aborda un largo período del siglo XIX en el que se generan

distintas propuestas de organización del país, lográndose hacia finales del mismo un Estado centralizado, conservando aún hoy características adquiridas en esa época. Este resultado no fue fácil de lograr, existieron fuertes enfrentamientos entre los proyectos federales y unitarios, experiencia de gobierno federal autoritario (rosismo), momentos en donde coexistieron diferentes formaciones que pretendían controlar el conjunto de los territorios para implantar determinada organización en el mismo (La Confederación Argentina y Buenos Aires).

En el último eje “La inserción de Argentina al mercado mundial capitalista, bajo dominación oligárquica (1880-1916)” se propone el abordaje del modelo agroexportador con el cual nuestro país se incorporó al mercado mundial capitalistas, y las características que poseía el mismo. Además de atender que en este proceso se desarrolla en un contexto en el cual existía una forma de dominación oligárquica en lo que respecta al sistema político, y sus implicancias para el conjunto de la sociedad respecto de la participación política. Y un punto importante de este período es que en paralelo se favorece la construcción de la ciudadanía argentina en gran medida impulsada desde el Estado.

Contenido

Sub-Eje 1: Europa en movimiento: la “doble revolución” (fines del siglo XVIII- mediados del XIX)

- . Ilustración: nuevas ideas sobre el orden sociopolítico y la economía. Impacto desestabilizador en el antiguo régimen.
- . Revolución Francesa: transformaciones políticas y sociales. Múltiples causas: deslegitimación de monarquía absoluta por difusión de ideas ilustradas; crisis fiscal del Estado; descontento de los miembros del Tercer Estado por participación política y presión fiscal. Confrontación entre los diferentes proyectos revolucionarios. La participación de miembros de distintos sectores sociales: campesinos, artesanos, comerciantes, hombres ilustrados. Revolución burguesa: cambios hacia un nuevo orden social basado en el talento, no en el privilegio y en el nacimiento.

. Revolución Industrial: cambio en la forma de producir bienes y servicios. Transformaciones económicas y sociales por la introducción de nuevas tecnologías, surgen las fábricas como nuevas formas de organizar la producción y los obreros asalariados como nueva forma de trabajo. Las malas condiciones de trabajo en las primeras fábricas. Conformación de nuevas clases sociales: el proletariado y la burguesía. Conflictos sociales desencadenados por la situación de dominación y explotación.

. ¿Cuál es la significación que dichos procesos tienen en la configuración del mundo actual?

Conceptos: Ilustración, antiguo régimen, monarquía absoluta; Estado; participación política; revolución burguesa; revolución; proletariado; burguesía; capitalismo.

Sub-Eje 2: Revolución de independencia en el Río de la Plata (fines del siglo XVIII-principios del XIX)

. Las invasiones inglesas (1806-1807): formación de cuerpos armados organizados y militarización como respuesta a la necesidad de defensa. Fragilidad del orden colonial ante la sumisión de autoridades españolas a los ingleses, y la falta de tropas regulares y milicias locales eficientes para la defensa de la ciudad.

. Proceso revolucionario ¿producto de la crisis de las monarquías europeas o de maduración interna? Cambios en España: expansión del dominio de Napoleón sobre territorio español, rey prisionero, formación de juntas de gobierno fieles a monarca español, disolución de la Junta Central. Repercusión en Buenos Aires: realización de cabildo abierto, debate entre posiciones conservadoras y revolucionarias. ¿Quiénes fueron los protagonistas del proceso revolucionario? ¿cuáles eran sus intereses? ¿existió apoyo popular?. ¿Qué tipo de revolución fue? Revolución pasiva. ¿Con qué se identificaban los hombres y mujeres de la época? ¿Cuál es la importancia del proceso revolucionario iniciado en 1810 para nuestra actual identidad nacional?

. 1810- 1820: la búsqueda de estabilidad política de un gobierno autónomo que implicó la sucesión de gobiernos revolucionarios: Primera Junta, Junta Grande, Triunviratos, Directorio.

Conceptos: revolución pasiva; militarización; estabilidad política; monarquía; proceso revolucionario.

Sub-Eje 3: Las transformaciones en la búsqueda de la formación del Estado Argentino (1820-1880)

. La caída del poder central y formación de los estados provinciales. Los caudillos: nuevas bases del poder social. Las luchas por la organización política en el Río de la Plata: proyectos unitarios y federales.

. Conformación de distintas regiones socio-económicas: Buenos Aires, el Interior y el Litoral.

. Rosas: formación de La federación. Unidad por el sometimiento de caudillos provinciales. Bases sociales del rosismo: estancieros, comerciantes ingleses, y gauchos de la campaña bonaerense, las masas suburbanas, negros libres o esclavos. La vida cotidiana durante el rosismo: evidencias del autoritarismo.

. La Confederación Argentina frente a Buenos Aires. Urquiza como Director Provisorio de la Confederación Argentina sienta las bases de la organización del país buscando la unidad nacional bajo un régimen federal.

1853 sanción de la constitución nacional: sistema representativo, republicano y federal de gobierno; se creó un poder ejecutivo fuerte, se aseguraron los derechos individuales, las autonomías provinciales y se garantizaron la libre navegación de ríos y la distribución de las rentas nacionales. Comparación con la constitución nacional vigente.

. Transformación política institucional: la organización del Estado centralizado (1862- 1880). Conformación de nuevas instituciones estatales: el Ejército, la administración. Afianzamiento del orden institucional de la república unificada: organización del Estado Nacional frente al poderoso Buenos Aires; disminución de las autonomías provinciales y las regiones no controladas por el Estado bajo dominio de caciques aborígenes. ¿Cuál es la implicancia de poseer un nuestro país un Estado centralizado? ¿Cuál es la situación actual de los pueblos originarios? ¿Cómo son tratados desde el Estado?

Conceptos: caudillos, proyectos unitarios y federales, rosismo, sistema representativo, república, Estado Nacional.

Sub-Eje 4: La inserción de Argentina al mercado mundial capitalista, bajo dominación oligárquica (1880-1916)

. Formación de economía agroexportadora: transformación económica y social. ¿Seguimos teniendo una economía agroexportadora? ¿tiene las mismas características hoy?. La inserción al sistema capitalista mundial. Puertos y ferrocarriles: ¿integración del territorio? Los nuevos trabajadores: inmigrantes europeos. El problema de la tierra: expropiación a los aborígenes, tierras privadas, tierras fiscales. Promoción de la inversión de capital extranjero.

. Dominación Oligárquica: transformación política. Oligarquía: concepto controversial. Sistema oligárquico de dominación: “Tergiversación de la república”, caudillismo y voto cantado. ¿Quiénes quedaban excluidos?

. La impugnación de quienes no pertenecían al grupo de poder. Momentos de ruptura: Revolución de 1890 -qué tipo de revolución- y Ley Sáenz Peña –consecuencias imprevistas de la apertura del sistema-.

. Construcción de la ciudadanía argentina: la problemática de la masiva inmigración europea, en el marco de la construcción de la Nación. El encuadramiento social impulsado desde el Estado: educación y mercado. La nacionalidad argentina actualmente naturalizada es una construcción.

Conceptos: economía agroexportadora, inmigración, oligarquía, ciudadanía.

Evaluación

Como plantea Pilar Maestro, considero que la evaluación consiste en la obtención, análisis y valoración de información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Teniendo por finalidad estas actividades el conocimiento de la situación

de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el mejoramiento de posteriores intervenciones áulicas.

Por otra parte, coincido con Pilar Maestro que postula que la evaluación debe ser continua, formativa, y democrática. Que sea continua implica que no puede reducirse la evaluación a una instancia final, sino que debe ser permanente e implícita a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, sostengo que no debe ser una instancia aislada y particular del proceso de aprendizaje sino que debe estar integrada al mismo, lo cual implica que toda actividad que se desarrolla en el aula o sea planteada en la misma esté orientada en parte a brindar información a ser analizada para conocer la situación de apropiación de las temáticas abordadas. Es por eso que es necesaria la utilización de una pluralidad de instrumentos de evaluación que se adapten a las distintas situaciones y tengan en cuenta las particularidades de cada alumno que poseen facilidad para el desarrollo de determinadas actividades.

Para poder desarrollar este tipo de evaluación considero pertinente aclarar al inicio del ciclo lectivo que se tendrá en cuenta a la hora de acreditar los conocimientos trabajados, siendo explícito con los alumnos que se atenderá tanto a la participación diaria en el aula como a la realización de trabajos escritos u orales solicitados. Con lo cual también se busca evitar que los estudiantes solo estudien y participen en las instancias indicadas como de acreditación de los trimestres.

En cuanto que la evaluación sea formativa, implica que debe promover la autonomía intelectual del alumno. Por lo cual las actividades evaluativas deben promover a desarrollar en los alumnos la capacidad de juzgar los resultados de las acciones y activar conocimientos que permitan revisarlas para mejorar. Lo que se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo de un pensamiento crítico, el que se debe intentar generar a partir de las actividades evaluativas.

Por lo tanto se pretende poder generar que el alumno sea capaz de autoevaluarse y de evaluar a sus compañeros, juzgando por su propia cuenta la validez y pertinencia de sus desarrollos. Es por eso que se necesita fomentar la autoevaluación y la co-evaluación; es decir, la práctica de evaluar a compañeros.

Y que la evaluación sea democrática implica que el docente explicita los criterios de evaluación y permita que el alumno tenga una práctica activa en su

formulación, y que sus críticas sean tenidas en cuenta para las formulaciones de evaluación. Lo cual requiere que al iniciarse el año escolar se discutan los criterios de evaluación y la forma en se desarrollará la evaluación a lo largo del ciclo escolar.

Criterios de evaluación:

- Precisión conceptual en el manejo de la información histórica.
- Predisposición al trabajo en grupo y respeto de opiniones diversas.
- Participación activa –oral y escrita- en las actividades propuestas por el docente.
- Cumplimiento en tiempo y forma de las actividades proyectadas por el docente.
- Autonomía y creatividad en la resolución de las propuestas de trabajo.
- Criticidad en el análisis y comparación de las distintas etapas de la historia abordadas, y en torno a su propio proceso de aprendizaje.

Instrumentos de evaluación:

- ✓ Exámenes escritos y orales.
- ✓ Trabajos prácticos individuales y grupales.
- ✓ Planillas de seguimiento de la participación oral.

Bibliografía específica utilizada

- BIANCHI, Susana – Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2005.
- HOBSBAWM, Eric – La era de la revolución, 1789-1848, Ed. Critica, Barcelona, 2006.
- RAITER, Bárbara y RIZZI, Analía: “Una Historia para pensar. Moderna y Contemporánea”, Buenos Aires, 2010.
- TERNAVASIO, Marcela. Gobernar la Revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816. SXXI. Buenos Aires. 2007.

- GOLDMAN, Noemí (directora). Nueva Historia Argentina. Tomo III: Revolución, república, confederación (1806-1852). Ed. Sudamericana. Buenos Aires. 1998.
- LOBATO, Mirta (directora). El progreso, la modernización y sus límites: 1880-1916. Ed. Sudamericana. Buenos Aires. 2000.
- BONAUDO, Marta (directora). Liberalismo, estado y orden burgués: 1852-1880. Ed. Sudamericana. Buenos Aires. 1999.
- ANSALDI, ¿Conviene o no conviene invocar al genio de la lámpara? Buenos Aires. 1991.
- THEDA SKOCPOL, Los Estados y las revoluciones sociales, Fondo de Cultura Económica, México, 1985
- MOGLIA, Leonardo; y otros. Pensar la Historia. Plus Ultra. 1999.
- ROMERO, José Luís. Breve Historia de la Argentina. Ed Fondo de Cultura Económica. 2004.
- BOTANA, Natalio. "El Orden Conservador", Bs. As., Hyspamérica, 1986.
- FALCÓN, Ricardo. "Izquierdas, Régimen Político, Cuestión Étnica y Cuestión Social en Argentina (1890-1912)" en Anuario de la Escuela de Historia, U.N.R., Nro.12, Rosario, 1986-87.
- ANSALDI, Waldo. "Reflexiones históricas sobre la debilidad de la democracia Argentina (1880-1930)" en Anuario Nro. 12, Rosario, Escuela de Historia, U.N.R., 1986-87.
- OSZLACK, Oscar. La formación del Estado argentino (Editorial de Belgrano, 1982).
- BERTONI, Lilia Ana. «Acerca de la nación y la ciudadanía en la Argentina: concepciones en conflicto a fines del siglo XIX», en: H. Sabato y A. Lettieri (comps.), La vida política en la Argentina del siglo XIX, Buenos Aires, FCE, 2003.
- DEVOTO, Fernando. Historia de la inmigración en la Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, 2003.

Cronograma de clases

Contenido	Tiempo estimado	Tiempo real
<i>Eje 1: Europa en movimiento: la “doble revolución” (fines del siglo XVIII- mediados del XIX)</i>	15 clases	
<i>Eje 2: Revolución de independencia en el Río de la Plata (fines del siglo XVIII-principios del XIX)</i>	8 clases	
<i>Eje 3: Las transformaciones en la búsqueda de la formación del Estado Argentino (1820-1880)</i>	15 clases	
<i>Eje 4: La inserción de Argentina al mercado mundial capitalista, bajo dominación oligárquica (1880-1916)</i>	12 clases	

Observaciones: 1 clase: 80 minutos
minutos

½ clase: 40

Reflexión final de la Práctica Docente en nivel medio.

Una vez finalizadas las distintas instancias de desarrollo de la práctica en el nivel secundario reconozco que todavía tengo mucho por aprender, y mejorar mis prácticas como docente. Y considero que este trayecto de formación fue realmente muy propicio para aprender, porque con la mirada crítica de docentes y compañeros puede notar cuestiones que personalmente tal vez nunca las hubiese notado, para poder modificarla en el futuro.

Muchos aspectos positivos y negativos de las prácticas desarrolladas y ha desarrollar fueron posibles de reconocer por la discusión y crítica realizadas sobre las mismas, por lo cual comparto planamente los planteos realizados por Edelstein quien sostiene que formar-se para la enseñanza no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o técnicas; por el contrario se requiere que las prácticas docentes sean configurados sobre el saber que surja de la experiencia sometida a discusión y crítica (Edelstein; 2008: 218). Por lo que considero altamente positivo el haber experimentado durante la práctica docente los beneficios de poseer una postura abierta ante las críticas de los otros y desarrollar una postura crítica ante las propias acciones lo que es fundamental para nuestro futuro como docentes.

¿Por qué hice lo que hice?

Para analizar lo desarrollado durante las prácticas es necesario tener en cuenta cuáles son mis concepciones sobre la enseñanza y la disciplina que influenciaron en gran medida lo realizado.

El objetivo principal que persigo al decidir enseñar Historia, es que los alumnos logren pensar históricamente como bien destaca Fontana, lo que no solamente es explicar lo que sucedió en el pasado, sino que “implica enseñar a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y a no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para

inducirnos a no utilizar la razón” (Fontana, 2004 : 24) por eso las propuestas de clase tenían por objetivo la generación de un pensamiento propio, que sea crítico, por lo cual los planteos desarrollados eran abiertos y las actividades a realizar pretendían que se elaboren desde la una postura crítica lo que tengo mis serias dudas de haber logrado.

Además porque comparto con Freire el planteo de que “la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo aunque es necesaria para ella” (Freire, 1993: 50) por lo cual sostengo que la enseñanza de la Historia es necesaria como actividad que permita a las personas asumirse como sujetos sociales transformadores de las realidades en las que viven, para lo cual es preciso que generen una postura crítica ante la realidad de la cual son partícipes. Este aspecto en el desarrollo de la práctica del nivel medio si bien busqué desarrollarlo considero que no lo logré en el nivel deseado.

Aspectos rescatables, erróneos, repetibles...

Uno de los aspectos relevantes de las actividades desarrollados en las distintas propuestas realizadas al curso asignado es que realice propuestas simples y no simplistas distinción que recupero de formulaciones de Freire. No caí en propuestas simplistas que ocultan la complejidad de las temáticas abordadas; sino que propuse a los alumnos cuestiones simples que sean comprensibles de las complejas problemática abordadas en el aula. Además fue ineludible hacer simples los planteos tanto en los materiales como en las formulaciones en el aula por las dificultades propias de su corta edad y la ausencia de conocimientos previo sobre algunos temas (Freire, 2003: 33-34).

Una de las dificultades que se me presentaron al inicio de las prácticas en el nivel medio fue mi desconocimiento sobre la estructura mental de los alumnos, cuáles son sus alcances y limitaciones, cuáles son sus dificultades en la apropiación de conocimiento, cuáles son sus capacidades de comprensión y expresión escrita y oral, etc. Esta situación pude ir resolviendo a lo largo del tiempo asignado a las

observaciones del curso y durante las primeras clases desarrolladas. Al inicio al desconocer estos aspectos dificultó en gran medida la formulación de planificaciones y el desarrollo de las clases, porque no realizaba transposiciones didácticas adecuadas para el grupo del curso asignado, lo que generaba que resultaban incomprensible lo que les presentaba, pero que resolvía desarrollando una explicación de cuestiones que no se comprendían de forma oral en el momento de desarrollar las clases. Pero con el paso del tiempo y el desarrollo de las distintas instancias de la práctica docente pude conocer mejor las características del curso, y poder desarrollar propuestas y actividades comprensibles para los alumnos de las distintas temáticas abordadas.

Al respecto me pregunto ¿logré hacer comprensible los temas trabajados? ¿Realicé transposiciones didácticas que permitan comprender cuestiones complejas a los alumnos? Este punto considero que es uno de los aspectos destacables de mi desempeño en las actividades de la práctica docente porque pienso que hice por medio del material producido y las clases desarrolladas posible que los alumnos comprendan temáticas complicadas, por más que en las evaluaciones finales hayan manifestado dificultades al expresar por escrito a la mismas.

Sumándose que al no tener vinculación previa con personas dentro de la franja etárea de los alumnos en un principio fue dificultoso poder establecer una relación con ellos por el desconocimiento de cuáles son los intereses de los alumnos del curso en el que realice la práctica docente; así como también ignoraba cuáles son las problemáticas educativas que los afectan y los aspectos de la actual cultura juvenil de la cual son parte. Este desconocimiento lo pude ir resolviendo a medida que tuve más contacto con el grupo de clase que me permitió conocer algunos aspectos de qué suelen hacer en su tiempo libre, qué les gusta hacer, qué música escuchan, qué les preocupa, etc.

Si bien pese a las dificultades encontradas considero que logré satisfactoriamente realizar una transposición didáctica adecuada, sin embargo el proceso de su realización fue sin duda uno de los más complejos que tuve que

enfrentar al desarrollar la práctica en el nivel medio; en parte por el desconocimiento del funcionamiento y características del sistema de educación secundaria existente, lo cual considero es una falencia importante de la formación que se brinda en la casa de estudios de la cual soy partícipe. Esta actividad fue compleja por no haber realizado previamente actividades similares que requieran pensar o realizar actividades y materiales para personas que no son miembros de la academia en la cual nos encontramos.

Asimismo a lo largo del desarrollo de las clases en la educación secundaria, el grupo presento problemas importantes de indisciplina, pero mi actitud fue siempre muy pasiva. En el transcurso de las clases yo me preguntaba ¿cómo generar un ámbito de trabajo sin convertirse en un sargento? Reconozco como una falla grave e importante a corregir es el establecimiento de límites por medio de la sanción a los alumnos que molesten el desarrollo de la clase en reiteradas ocasiones. Lo que no implica que me convierta en una persona autoritaria que este todo el tiempo sancionando las actividades de los alumnos, sino de encontrar un equilibrio entre mantener la disciplina y no convertirme en un sargento. La decisión de no sancionar a los alumnos se debió a priorizar el respeto de la autonomía de los alumnos pero esto generó que en aula se establezca un ámbito de trabajo lo que perjudica al resto de los alumnos que les interesaba trabajar.

Otra de las dificultades con las que me encontré al desarrollar las clases fue el manejo de los tiempos en el aula, en un principio por la inexperiencia en el manejo de grupos y en el dictado de clases fue difícil el respetar más o menos el tiempo asignado a cada actividad planificadas las cuales cada una tenía relevancia por lo que consideraba necesario realizar. Y por la indicación de la profesora y de mis compañeras fue posible desarrollar un mejor manejo del tiempo controlando y sabiendo como manejar los tiempos asignados en la planificación de cada clase al momento de desarrollarla.

Además como bien desarrolla Freire es necesario que el docente en el aula se encuentre atento a lo que les sucede a sus alumnos señalando que “(e)l profesor

atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, (...) Mientras les hablo, yo como docente tengo que desarrollar en mi la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije” (Freire, 2003: 48). En el transcurso de las clases desarrolladas reconozco que fui una docente atenta a las actitudes de los alumnos ante mis planteos, pero debo admitir que en varias ocasiones al evidenciar su aburrimiento o incomprensión de lo trabajado no supe realizar actividades diferentes para intentar que puedan entender lo que trabajábamos. Lo que simplemente realizaba era repetir actividades desarrolladas más pausadamente o realizando más aclaraciones para ver si lograba revertir la situación, o buscaba que algún compañero que haya entendido lo explique; pero francamente en ocasiones noté caras de incomprensión que no supe como hacer que entiendan lo que se encontraba trabajando.

Esta capacidad de estar atenta hizo que a lo largo de las clases busqué diferentes recursos materiales para trabajar en el aula; lo que me permitió notar como los distintos alumnos poseen predisposición y facilidades para trabajar con determinadas propuestas realizadas: juegos de simulación, imágenes, audiovisuales, relatos ficticios de la época, fuentes primarias de cuestiones cotidianas, etc. Siendo posible reconocer la importancia de trabajar con una variedad de recursos que permite a los distintos alumnos comprender más fácilmente lo que se está trabajando en el aula. A la vez pude experimentar que trabajar con distintos materiales no implica necesariamente lograr la atención y captar su interés de lo abordado en las clases de Historia, sino que es más relevante el tipo de abordaje que se realiza con los mismos y las actividades planteadas. Por ejemplo, al trabajar las condiciones de trabajo en las primeras fábricas en los tiempos de la revolución industrial les propuse a los alumnos trabajar con un repertorio de citas de fuentes primarias en el que se reflejaba el trabajo infantil, la violencia, etc.; el cual despertó el interés de los alumnos. Mientras que la reproducción de un audiovisual por sus características y las condiciones en que se proyectó no generó los resultados esperados.

Uno de los aspectos criticables de las actividades desarrollados es que a pesar de trabajar con materiales diferentes, con propuestas de clase distintas, en todas las clases recurrí a brindar un texto como soporte material el cual los alumnos puedan consultar en momentos posteriores al desarrollo de la clase, en el cual se consignaban las cuestiones más fundamentales de las temáticas abordadas. Además la mayoría de las actividades propuestas requerían la lectura de un texto explicativo o la formulación de uno. Ante esta situación me pregunto ¿existen otras formas de acceder al conocimiento histórico que no sea mediante un texto? ¿utilicé los imágenes y audiovisuales meramente como accesorios residuales de los textos? ¿es posible construir conocimiento histórico con los alumnos a partir de imágenes y audiovisuales?. La última pregunta sin duda la respondo afirmativamente y considero que en las clases estos recursos se utilizaron como medio para construir este conocimiento con los alumnos, para lo cual es preciso que los estudiantes se encuentren interesados en lo que se esta trabajando; pero recurrí a la formulación de textos para que posean un material de consulta en el futuro.

Un aspecto particular que presentó el curso en el que desarrolle mi práctica docente es que diferentes alumnos en distintos momentos me interrogan sobre cuál es la importancia de trabajar las temáticas seleccionadas para abordar en el aula, lo que generó que en reiteradas ocasiones debiera explicar o intentar que ellos reflexionen sobre cuál es la importancia de abordar hoy las temáticas trabajadas. Lo que pone en evidencia la necesidad que en el aula se haga en parte explicito el objetivo por el cual se trabajan determinadas temáticas en la actualidad, de modo simple que permita a



los alumnos comprender la relevancia de que conozcan y piensen sobre lo que se

plantea en el aula lo que en parte favorece que los alumnos se motiven en los temas trabajados. Porque muchas veces como manifiesta Mafalda en la historieta los alumnos no le encuentran importancia a lo trabajado en las aulas.

Por otra parte me pregunto ¿favorecí a la construcción de sujetos críticos? Sin dudas que intente por medio de las propuestas que requerían reflexión para su formulación, por plantear las temáticas que buscaban poner de manifiesto las contradicciones, plantear aspectos que cuestionan representaciones que existen en los alumnos, etc. Pero considero que si se logró fue en un punto mínimo de lo pretendido. Porque entiendo por pensamiento crítico a la “actividad cognoscitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y es un elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y para ser creativos”; el cual no pude notar en la mayoría de los alumnos del curso sobre los diferentes aspectos de los temas trabajados (Hervás Avilés y Miralles Martínez, 2006: 36).

Asimismo me pregunto ¿logré problematizar los contenidos abordados? ¿Logré hacer una presentación de las temáticas de modo tal que sean asumidas como un problema a resolver? Considero que en términos generales favorecí que los contenidos abordados sean pensados como situaciones problemáticas que no son cuestiones del pasado, que se encuentran cerradas; pero considero que los alumnos en la mayoría de los casos no han reconocido a lo abordado en el aula como algo problemático.

Uno de los medios por los que creo haber favorecido la comprensión de forma problemática y la construcción de sujetos críticos fue el tipo de explicación que predominó a lo largo de las distintas clases brindadas a los alumnos, siempre presente cuestiones abiertas, con posibilidad a ser refutadas. En dichas explicaciones no faltaron una atención particular a la temporalidad, a la descripción de cuestiones desconocidas por los alumnos, y un hincapié particular en los sujetos históricos tanto individuales como colectivos; las cuales son elementos propios de la lógica de la explicación histórica por la especificidad de su método según Viales Hurtado. (Viales Hurtado, 1999: 18)

Y si se atiende a buscar una clasificación de las explicaciones realizadas a los alumnos tanto oralmente como en las formuladas por escritos brindadas como material de consulta, considero que existió las mismas pueden calificarse como explicaciones multicausales y explicaciones intencionales. Porque se trabajaron las distintas cuestiones que eran lejanas en el tiempo-lugar, de diversos ámbitos de la realidad existente en las épocas trabajadas que hicieron posible los procesos abordados, en conjunto con explicaciones intencionales que hacían hincapié en los motivos de quienes realizaron determinadas acciones significativas en los procesos trabajados en el aula. Pero las explicaciones realizadas nunca pretendieron abordar la totalidad de las temáticas, si hicieron hincapié en los aspectos nodales porque como bien expresa Aróstegui “nunca puede asegurarse plenamente la suficiencia y la exhaustividad de la explicación de una realidad, pero si podemos pretender que una situación histórica sea inteligible como un todo” (Aróstegui, 1995: 245)

En caso de volver a desarrollar las prácticas uno de los aspectos que corregiría es brindar materiales que les resulten más fácil de ordenar a los alumnos, ir creando una especie de mini manual a partir de los materiales trabajados en clase que permita una mayor organización que facilite la comprensión de las temáticas abordadas. Porque una de las críticas realizadas por los alumnos es que la por cantidad de fotocopias no sabían como ordenarlas, ni tenían en claro cuantas eran; lo que considero generó la fragmentación por clases de los diferentes contenidos trabajados y dificultó la comprensión en conjunto de los distintos aspectos desarrollados. Reconozco que en parte esta dispersión en el ordenamiento de los materiales se debe a que los alumnos no iban realizando un ordenamiento en la carpeta de lo trabajado y las actividades planteadas sobre los mismos; además la mayoría de los alumnos no realizaron un seguimiento de las distintas clases por faltar, encontrarse en otras actividades.

Considero significativo las distintas instancias que debí realizar a lo largo de la práctica docente, porque requirió el desarrollo de diversas actividades del trabajo docente en el sistema educativo formal vigente, como es la confección de un plan de

cátedra, la presentación de informes de lo realizado, proceso de evaluación y su análisis, análisis y reflexión de las características más relevantes de la institución; además de la actividad más habitual a la que se asocia el trabajo docente: la planificación y el desarrollo de clases. Siendo relevante el poder haber desarrollado estas actividades que en el futuro realizaré más habitualmente con el acompañamiento del equipo de cátedra quienes señalaban aspectos erróneos o sugerencias a partir de lo que proponía en las distintas actividades que debí llevar a cabo. Además pienso que es de gran relevancia el haber desarrollado un análisis crítico y fundamentado de las distintas instancias prácticas, las cuales en un futuro cercano posiblemente al desarrollarlas no tenga que formular informes que den cuenta de ella pero considero necesario que realice en la misma intensidad o mayor que la desempeñada durante la práctica. Es por fundamental este tiempo de práctica en el cual he ejercitado el análisis crítico y fundamentado de las propias prácticas educativas que es esencial seguir desarrollando a lo largo de toda nuestra carrera docente.

Al reflexionar sobre mi futuro como docente de Historia considero de suma importancia el tener como horizonte la realización de una investigación práctica de la práctica de la enseñanza como plantea Zabala principalmente porque considero esencial la realización de su objetivo: mejorar la enseñanza. Siendo uno de los temores personales el convertirme en una profesora reproductivista, que pierda la criticidad sobre sus propias prácticas, este último aspectos fue fomentado y afianzado durante el desarrollo de la practica docente. Si bien reconozco las dificultades de desarrollar una investigación de este tipo por las condiciones del sistema educativo actual, como ya trabajamos en el trabajo práctico numero uno, pienso que es un horizonte que no debemos dejar de buscar alcanzar (Zavala, 2008: 245)

Al encontrarme en las instancias finales de mi formación de grado como profesora de Historia considero que al obtener el titulo universitario de la institución en la cual me estoy formando voy a contar con un aval de los conocimientos teórico y prácticos de gran significancia, tanto en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje como lo referido a la disciplina de Historia. Y recuperando

el planteo de Stenhouse quien sostiene que la enseñanza es un arte pienso que cuento con los elementos básicos del arte pero tengo mucho por practicar para poder perfeccionarme; este planteo se sostiene en que es el propio profesor es quien construye las propuestas curriculares, lo que requiere el desarrollo de su actividad intelectual y creadora que le permita definir y trasladar a las prácticas en el aula los valores educativos que considere prioritarios. (Edelstein; 2008: 34-35)

A modo de cierre considero importante el aporte de Freire, para pensar nuestras labores docente sobre la necesidad de que la esperanza por el cambio debe ser llevada a cabo en la práctica: “Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esta ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. (...) la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. *Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana.*” (Freire, 1993, 24-5) (El resaltado es mío)

Bibliografía:

- Aróstegui, J.: La investigación histórica: teoría y método, Crítica, Madrid. 1995
- Edelstein, G. Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires. 2011.
- Fontana, J.: “Qué historia enseñar” en Clío y Asociados, La historia enseñada, N° 7. 2004.
- Freire, Paulo. El Grito Manso. Editorial: Siglo XXI. 2003.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Editorial: Siglo XXI. 1993.
- Hervás Avilés, R. M. y Miralles Martínez, P: “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia”, en Revista Educar, Murcia. 2006.
http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revista9_art06.pdf

- Viales Hurtado, R.: “La(s) lógica(s) de la descripción y de la explicación histórica: algunas reflexiones”, en Revista Reflexiones. Universidad de Costa Rica. N° 80 (2). Disponible en <http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr>. 2001.
- Zavala, A. “La investigación práctica de la práctica de la enseñanza”. Clío y Asociados, N° 12. UNL. Santa Fe. 2008.

III- 2- PRACTICA DOCENTE FINAL de “M”.

Ciudad: Santa Fe

Curso: 2º 6º

Clase 9, 5 de Junio de 2012.

Tema: La sociedad virreinal

Conceptos a trabajar:

Sociedad virreinal – sectores privilegiados – sectores medios – sectores populares – esclavitud – régimen de castas

Objetivos:

Que los alumnos logren:

- Identificar los diferentes sectores que componían la sociedad virreinal
- Reconocer causas de conflictividad en dicha sociedad
- Argumentar en debate asumiendo la perspectiva de los distintos sectores analizados

Guión conjetural:

Para comenzar esta clase, voy a dedicar los primeros minutos a recuperar lo trabajado la clase anterior, mediante diferentes interrogantes sobre la creación del Virreinato del Río de la Plata, causas, características, etc. Luego, para comenzar a desarrollar la propuesta, voy a solicitar que me cuenten cómo imaginan la sociedad

virreinal, como piensan que era la ciudad de Buenos Aires en los años en que se fundó el virreinato y en la primera década del siglo XIX.

Luego, quiero realizar una explicación de las principales características de la sociedad virreinal, utilizando como apoyo una presentación. En la misma no incluyo grandes textos para ser leídos, sino datos e imágenes que puedan ser objeto de interpretación personal. En la presentación hay tres preguntas. Las dos primeras (¿cómo estaba compuesta la sociedad virreinal?, y ¿cuáles eran los principales grupos sociales?) permiten hacer una parada indagando a los alumnos de forma abierta sobre sus ideas previas. Luego, se puede proseguir con la proyección de las diapositivas. En la última pregunta en cambio, el objetivo es sugerir o pensar una forma de caracterizar a esta sociedad. Con interrogantes abiertos, puede plantearse el régimen de castas.

En el segundo momento de la clase, voy a repartir una fotocopia y dictar las consignas. Voy a pedir que trabajen en grupos de hasta 5 integrantes. Asimismo voy a repartir para cada grupo cartulinas A3 de color. La actividad final que voy a proponer es que utilicen el papel para crear una pancarta o cartel donde den cuenta de los reclamos de uno de los sectores sociales trabajados (españoles peninsulares, españoles americanos, sectores medios, sectores populares, esclavos). Este trabajo será recuperado en un cierre grupal mediante un debate entre los distintos grupos.

ANEXO IV: MATERIALES DE PRACTICAS DOCENTES SEGUNDO CUATRIMESTRE 2012

IV- 1- PRACTICA DOCENTE FINAL de Antonia.

Ciudad: Santa Fe

Curso: 3º - Ciencias Naturales

APERTURA DE CONTENIDOS (DIEZ CLASES)

Eje general: “Argentina: Ampliación de la participación política y crisis del modelo agro-exportador”

***Sub eje 1: 1916-1922 Radicalismo en el poder y la conflictividad social: arbitraje, represión y tentativa legislativa.**

- Reforma universitaria (1918): Influencia del contexto internacional y local. Objetivos de la reforma y alcances. Principales actores y beneficiarios de la reforma. Rol del Estado.

-“Semana Trágica” (1919): Antecedentes y respuestas del gobierno. Sectores que participaron: anarquistas y socialistas. Inflexión en la política gubernamental hacia los movimientos de protesta: la vuelta a la represión. La “Liga Patriótica” y su rol.

- Las huelgas obreras en la Patagonia (1921-1922). Las consecuencias de la guerra: decadencia de Inglaterra y la hegemonía de Estados Unidos ¿impacto en la economía argentina? Efectos en la producción de lana en la Patagonia: principales reclamos y actores: terratenientes, chacareros, sindicatos y estado.

Conceptos: conflicto social – reforma – participación política – apertura social – liberalismo - sindicalismo – anarquismo – socialismo - arbitraje estatal – conciliación- Opinión pública – represión

***Sub eje 2: 1922-1930 Presidencia de Alvear y segunda presidencia de Yrigoyen: camino hacia el golpe del 30.**

-Los tiempos de Alvear: Contrastes con Yrigoyen en el manejo del conflicto social. La división de la UCR: yrigoyenistas y antipersonalistas. El lugar de los conservadores y demás partidos.

-Segunda presidencia de Yrigoyen y la nacionalización del petróleo como promesa de su campaña electoral: ¿contra la alianza entre la oligarquía y los intereses norteamericanos? Debates sobre la estatización, los sectores e intereses en contra y a favor. Objetivos y consecuencias. YPF en el 2012.

-¿Llega la “hora de la espada”? Agudización de los conflictos y golpe del 30. Las ideas “nacionalistas”. Contexto internacional: crisis del liberalismo y el impacto de la crisis económica en el modelo agro-exportador. Intensificación de los conflictos políticos. Papel y sectores de la oposición.

Conceptos: estatización – nacionalismo- personalismo – antipersonalismo – monopolio estatal – golpe cívico-militar – Incluirlos arriba o sacarlos

Fundamentación disciplinar y de contenidos:

En principio, considero importante destacar desde qué lugar pienso la historia, el conocimiento histórico y su enseñanza. Básicamente considerar la historia y el

conocimiento histórico como algo complejo y en constante construcción que permite el abordaje de los distintos procesos en sus múltiples perspectivas y realidades.

Al respecto abordar la disciplina atendiendo tanto a los procesos como a los acontecimientos, dando el valor correspondiente a uno de ellos para la comprensión de la complejidad histórica. Atender a los grupos sociales como actores relevantes de cada proceso, evitando caer en la sobrevaloración de los personajes o personalidades destacadas de cada hecho en particular, esto es, considerar las diferentes “voces de la historia” que interactúan, se oponen, o complementan en cada proceso. Por otro lado considero importante abordar las distintas problemáticas desde la multicausalidad, como se señaló, desde múltiples miradas y dimensiones de análisis que permitan al sujeto-alumno identificar rupturas y continuidades, conflictos y consensos, los distintos actores involucrados.

Finalmente, atender a la temporalidad como dinámica del cambio, que nos permite articular pasado-presente, en una tentativa de, en palabras de Aranguren “enseñar y formar históricamente al sujeto-alumno”. Apuntar al desarrollo de la conciencia histórica, una conciencia de “ser en el tiempo”. Con ello pretender una enseñanza para la vida, para la ciudadanía, la libertad y la democracia, que sea capaz de generar en el alumno autonomía de criterio, pensar históricamente, razonar desde la crítica constante apelando a la duda, a la idea de lo inacabado, a la posibilidad del cambio desde las acciones que uno mismo puede generar y aportar a la sociedad. Lo que permite conectar la disciplina tanto con el presente como con el futuro, ser útil y aplicable para desenvolverse en la vida cotidiana.

Por todas estas cuestiones, una práctica reflexiva es esencial para construir e interpelar el conocimiento histórico. La construcción de la propuesta educativa es un momento importante de toma de decisiones tanto epistemológicas como éticas, en este sentido preguntarse ¿qué conocimientos son dignos de ser enseñados? ¿A partir de qué principios enseñar? De ahí que sea fundamental recuperar la idea de conciencia histórica, ya que nos permite establecer el eje pasado-presente-futuro, esencial en la formación para la ciudadanía. En este sentido, reconocer las potencialidades y los condicionamientos, significa reconocernos como sujetos históricos que participan de un presente y que son responsables de un futuro que aún no se ha dado y que deber ser abordado como horizonte de posibilidades y de cambio.

A partir de estas cuestiones pensar en la selección de contenidos y en su fundamentación se vuelve una tarea compleja, ya que se trata de dar respuestas a los interrogantes antes mencionados ¿qué conocimientos son dignos de ser enseñados? ¿a partir de qué principios enseñar?

La problemática seleccionada es la conflictividad social durante los gobiernos radicales o de la primera experiencia democrática de la Argentina moderna. En este sentido el recorte temporal es 1916-1930.

La importancia de abordar esta etapa desde los distintos conflictos sociales que los gobiernos radicales tuvieron que hacer frente, radica en que se la puede considerar como una puerta de entrada a los procesos y hechos que durante ese periodo de tiempo se llevaron a cabo en nuestro país. Como así también a los distintos sectores que participaron en cada uno de ellos. Esto estaría permitiendo abordar tanto las confrontaciones entre los partidos políticos (UCR, PDS, conservadores), ideologías (socialistas, anarquistas, conservadores) sectores (obreros, chacareros, estudiantes, clase media, elite, etc.) como así también la agudización de los conflictos sociales en distintas regiones del país (Córdoba, Patagonia, Buenos Aires, etc.)

Considerando que abordar esta época desde la conflictividad social nos permite analizar distintos factores y dimensiones: lo político, lo social, lo cultural, lo ideológico, lo económico. Es decir, como se señaló, es una puerta de entrada a una época que nos permite analizar estas dimensiones y al mismo tiempo la idea del cambio social. Ya que se entiende el conflicto social como un factor de cambio, de cambio social. Como así también permite visualizar las distintas respuestas que se dieron desde el estado a los conflictos sociales: represión, regulación, arbitraje.

En principio aclarar la organización del contenido. El programa de la materia está dividido en tres bloques, en este caso el contenido a dar en mis clases se encuentran en el segundo que se denomina “Argentina: Ampliación de la participación política y crisis del modelo agro-exportador”. A partir de ahí se desprenden los contenidos a dar para el mismo, el primero de ellos es sobre los gobiernos radicales. En base a ello y a lo que la profesora ya desarrolló en las clases anteriores sobre la primera presidencia de Yrigoyen, elaboré una apertura de contenido que parte de la idea de conflicto social a modo de englobar las diferentes problemáticas que se dan dentro

de los gobiernos radicales, sin dejar de lado lo que acontece en el plano político, económico y cultural. La propuesta trata de abarcar los contenidos y darle una lógica que permita entender el devenir de los procesos de esta etapa de la historia argentina. Considero que abordar los diferentes conflictos que se dieron en la primera etapa democrática de la Argentina moderna, atendiendo a la complejidad que implica vivir en democracia, y lo que implicó en su momento junto con el auge de los sectores sociales nuevos y de una generación de profesionales es de gran importancia. Analizar los cambios que se darán en las instituciones y prácticas políticas, la confrontación de intereses y la forma en que retornan los gobiernos conservadores. De esta manera educar para la ciudadanía y la democracia, valorar el vivir en democracia hoy, establecer puntos de encuentro, similitudes como así también diferencias entre aquella primera etapa y la actualidad.

Asimismo el estudio de los gobiernos radicales se llevará adelante tomando, en la medida de lo posible cuestiones como la propuesta reformista, la ampliación de las bases populares y sus consecuencias, el cambio en la agenda política, la presencia de la vieja oligarquía ocupando espacios de poder, los intentos de desarticular a la oposición conservadora. En el plano de lo ideológico, siguiendo la idea de la conflictividad, atender a los debates sobre el diseño del sistema político, el papel de los obreros y sus posturas anarquistas y socialistas, los debates sobre la nacionalización del petróleo y lo que ello genera. La actitud del estado como árbitro entre patrones y obreros, los intentos de legislación laboral y las prácticas más coercitivas. Por último, analizar los conflictos al interior del radicalismo, su división y relación con los demás partidos políticos.

Sobre la Reforma Universitaria, interesa su contextualización en un plano global y nacional, la influencia ideológica, sus alcances. La particularidad de los actores que participaron en ella y la respuesta del Estado, como una forma de contrastar con la Semana Trágica y la acción del estado frente a la misma. En este sentido abordar estos dos hechos como problemáticos para la Historia permite establecer una ruptura, si se quiere en la forma de actuar del Estado, un punto de inflexión como señala Romero: "...1919 marca una inflexión en la política gubernamental hacia estos movimientos de protesta. Hasta entonces una actitud algo benévola y tolerante, acompañada de la no utilización de los recursos clásicos de la represión..." (Romero:

1994; 53) Para sumarle a estos conflictos el caso de las huelgas en la Patagonia, y la manera en que las mismas son resueltas, cómo influye la presión de los distintos actores involucrados para la toma de decisiones, y el hecho de ser una minoría en el poder legislativo.

En cuanto al segundo sub eje considero que es importante atender a las diferencias que se entablan entre los dos presidentes radicales, sus formas de actuar y las representaciones que rondan sobre ellos. En este sentido hay mucho material gráfico y caricaturesco que los representan, como así también la relación que entre ambos se entabla. En relación a ello también abordar la división de la UCR a modo de conflicto dentro del mismo partido, abordar las miradas que desde los demás partidos políticos se van tejiendo sobre esta situación, sus posturas, intereses, alianzas. Atendiendo siempre al contexto mundial, sobre todo en lo que respecta a la crisis económica de fines de la década del 20, como así también el cambio de paradigma político e ideológico que va emergiendo por esos años, la relevancia cada vez mayor del ejército y de qué manera todas estas cuestiones repercuten o llevan al golpe del 30.

Fundamentación didáctica y metodológica:

Se entiende la práctica docente como el resultado de procesos de enseñanza y aprendizaje. Dos procesos separados pero epistemológicamente complementarios, imbricados para lograr una “buena enseñanza”, esto es, siguiendo las ideas de Freire, una enseñanza como práctica liberadora donde el diálogo constructivo con el alumno tiene un lugar destacado en la construcción de un conocimiento significativo útil para la aplicación en la vida cotidiana. Se intenta establecer un conocimiento que parte de la reflexión, de la duda, la curiosidad, el interrogante,

Partir de la curiosidad, de la puesta en duda de lo que se considera como “la verdad”, conlleva a considerar al sujeto que aprende como un sujeto activo que participa en la construcción de sus actividades cognitivas, que crea y recrea significados por medio del diálogo con los demás. Por lo tanto otorgarle las herramientas necesarias que le posibiliten relacionarse con el contenido es esencial para que el aprendizaje sea significativo.

Se considera importante apuntar a la idea de un aprendizaje significativo (Ausubel), es decir, que el alumno pueda relacionar los conocimientos en un proceso de

pensamiento que le permita ser capaz de seleccionar información, comparar, generalizar, formular interrogantes e hipótesis, logrando un cambio cualitativo de significado (Aranguren) En este sentido lo que se estaría buscando es lograr en el alumno una actitud autónoma en la construcción de su conocimiento al poder relacionar lo que ya sabe con lo nuevo que se le presenta. Que el conocimiento se le presente como una búsqueda constante a la solución de problemas, algo en permanente construcción, que no está dado ni acabado.

No menos importante, es considerar la práctica docente como una práctica política, en la medida que la toma de decisiones como docentes es constante, va desde la selección del contenido, los materiales, actividades, la planificación y puesta en práctica de la misma (y aquellas cuestiones que pueden surgir durante la práctica) los criterios de evaluación. Este factor de la práctica docente es fundamental para tomar conciencia como formadores de ciudadanos críticos, autónomos, solidarios y políticos sobre el mensaje que se le está dando con cada acción, decisión, postura. Hacer una reflexión crítica sobre una práctica que no es para nada ingenua es esencial si lo que apuntamos como docentes es una educación democrática para la ciudadanía.

A partir de estas últimas cuestiones, plantear los fundamentos metodológicos implica tomar conciencia y reflexionar sobre qué métodos y mediante qué medios pretendemos llevar adelante el planteo didáctico y disciplinar propuesto. Lo metodológico entendido como una síntesis de opciones: cómo estructurar los contenidos, las actividades, materiales e interacciones. Se ponen en juego no sólo la idea de escuela sino también el modelo de sociedad (Furlán)

Para ello encuentro interesante el planteo de Godoy sobre abordar el aprendizaje de la historia como problema. Es decir, problematizar la historia, presentarla como un problema a resolver, como una duda que hay que aclarar, o tratar de aclarar, apelar a la curiosidad del alumno. Esta postura nos estaría acercando al abordaje de la temporalidad y de la relación pasado-presente, donde el pasado deja de ser algo estático en tiempo, algo remoto sin sentido, aislado del presente y acabado, finito, sino que pasa a ser el protagonista, lo que tiene que ser interpelado para poder resolver un interrogante, una hipótesis, deber ser mirado desde las distintas perspectivas posibles, desde los distintos actores, las distintas voces, desde lo que se

dice, pero sobre todo desde lo que no se dice. Hacer comprender al alumno las distintas formas de participar de la historia, de lo que acontece, a partir de comportamientos, de prácticas y opiniones. Generar la conciencia de que todos hacemos la historia, y que por lo tanto cada uno de ellos la está haciendo desde sus actos, desde lo que elige hacer y deja de hacer. La importancia de la toma de decisiones y de la reflexión sobre las mismas y sus consecuencias.

De ahí la importancia de problematizar la historia, como lo señala Godoy: “centrar el eje en problemáticas aglutinantes de interés para el grupo de aprendizaje y que, a su vez, permitan discusiones teórico-conceptuales-metodológicas, contrastación modélica y la comparación témporo-espacial, o sea, estudio de casos específicos” Esta idea se relaciona con la manera en que pienso desarrollar la problemática elegida para abordar el contenido de mis clases.

En la medida en que lo que pretendo hacer es abordar las distintas situaciones de conflicto de la sociedad argentina de la época, buscando la problematización, trabajando con los distintos documentos, atendiendo a las particularidades que un documento histórico presenta: quién lo produjo, desde qué lugar, para quién, para qué, a quienes deja afuera, los silencios. Como señala Godoy atender a los tres mundos que se entrelazan en el análisis de un documento: el del que lo produjo, la realidad que se describe y el universo de la persona que lo recibe, que lo interpreta. La idea es que el documento no pase a ser sólo memoria del pasado, una representación de lo que “realmente sucedió”, sino que invite a la reflexión, al debate, a la discusión. Cuando refiero a la utilización de documentos hago alusión al uso de fuentes primarias como diarios, revistas, imágenes de la época.

Dentro de esta perspectiva de “historia-problema” la idea es recurrir a las ideas, representaciones y conocimientos previos de los alumnos como punto de partida de las clases, prestar atención a los intereses que muestran ante ciertos temas, como así también retomar cuestiones o conceptos trabajados en clases anteriores. Lo que se pretende con esta temática es tratar de articular esas ideas previas con el conocimiento histórico, identificar a partir del uso de interrogantes aquellas cuestiones que más llaman la atención a los alumnos y que puedan servir como herramienta para lograr captar el interés hacia la materia y los contenidos. Esto es establecer un diálogo con los alumnos, haciéndolos, en cierta manera, partícipes de

su propia enseñanza, que se involucren con el conocimiento histórico y lo hagan propio, como una necesidad propia de cada uno, que lo signifiquen.

Particularmente el curso en el cual desarrollaré mis prácticas se caracteriza por demostrar poco interés y participación, sobre todo lo que hace a la participación oral. Por lo que encuentro, en cierta forma, como un desafío para mis prácticas la participación, el ida y vuelta con los alumnos, que respondan a mi propuesta, a los interrogantes.

En este sentido encuentro interesante y me parece que puede resultar de gran utilidad plantear las clases a partir del uso de la pregunta-problema, que genere la duda, la curiosidad, la búsqueda y por qué no la ruptura con ciertas representaciones. Favorecer la formulación de hipótesis de trabajo, preguntas, conclusiones, reformulaciones de ciertas ideas, estimulando el desarrollo de la crítica, la reflexión, la comparación como métodos útiles y necesarios para la resolución de los “problemas históricos”. Siguiendo el planteo de Fontana, intentaría “enseñar a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar del pasado”.

Además de recurrir a otras metodologías como la narración a modo de síntesis sobre lo trabajado en clases, la lectura de textos a nivel grupal y/o individual, el trabajo en grupos, etc.

Objetivos:

Que los alumnos logren:

- Identificar los distintos actores involucrados en las diferentes situaciones de conflicto social, como así sus intereses políticos, ideológicos, culturales y económicos; y problematizar el concepto de conflicto social, y analizar cómo puede ser éste pensado para la actualidad.
- Comparar los diferentes casos presentados, los cambios que presentan para la sociedad, los alcances y limitaciones.
- Establecer similitudes y diferencias entre los distintos gobiernos radicales, apelando al contexto social, político, y económico a nivel local y mundial.
- Contextualizar los conflictos a analizar, relacionándolos con un análisis de la sociedad argentina en su conjunto, y del mundo.

- Comprender las causas y factores que llevan al quiebre de las ideas democráticas y liberales a nivel mundial y nacional desembocando el golpe cívico-militar de 1930.
- Analizar de forma crítica y reflexiva las fuentes, atendiendo al contexto de producción, origen, destinatarios y mensaje que está dando.
- Reflexionar sobre la importancia de la democracia, los desafíos a los que debió y debe hacer frente. Valorar la formación para la ciudadanía para ejercerla de manera responsable.

Fundamentación de la evaluación:

Sin dudas la evaluación es una tarea compleja que requiere para su fundamentación responder a varios interrogantes por parte del docente ¿qué y cómo evaluar? Considero que estas dos cuestiones son imprescindibles a la hora de establecer los criterios de evaluación.

Entendida la evaluación como un proceso, como un recorrido que debe ser atendido y valorado por el docente, y no una simple calificación un número o un muy bueno. Si no que más bien remite a ser conscientes de qué es lo que me está diciendo a mí como docente ese número o ese muy bueno, como así también qué le está diciendo al alumno sobre el trabajo realizado. Por ello es esencial, a mi entender, que uno como docente sepa qué es lo que espera como resultado de lo que está enseñando, esto es, dar respuesta al ¿para qué enseñar? Qué es lo que quiero que los alumnos aprendan y cómo pretendo que lo pongan en evidencia, y mediante qué medios que me permiten saber a qué resultado se llegó. Atendiendo además a los logros alcanzados en cuanto al aprendizaje de conceptos, actitudes y procedimientos.

Por ello no es menor ser claros a la hora de establecer los criterios, las valoralizaciones, evaluar todo el recorrido y contar para ello con diferentes herramientas o estrategias de evaluación que vayan más allá de la evaluación escrita o lección oral, que significarían dentro de este proceso uno de los momentos a tener en cuenta pero no todo el proceso en sí.

De manera que en la evaluación tomada como proceso lo que intentaré durante mi trayecto de práctica, será tener en cuenta los diferentes factores involucrados en el contexto de la práctica. En este sentido considero importante saber, como docente,

identificar las fortalezas y debilidades del grupo en general y de cada alumno en particular, esto es, atender a sus especificidades. Evaluando desde la forma de participar oralmente en la clase, como la forma en solucionar consignas por escrito, o la manera en que se trabaja grupalmente, o lo que interpretan de las lecturas o de los distintos documentos que se les presenten. En este sentido lo que se busca es valorar las diferentes formas de llegar al conocimiento y de dar cuenta de ello como parte de un proceso, de un recorrido.

De manera que si lo que pretendo como docente es enseñar a “pensar históricamente”, considero que lo esencial a la hora de evaluar, sin dejar de lado otras cuestiones, es que los alumnos den muestras de que han construido de manera crítica y reflexiva el conocimiento atendiendo a su temporalidad y espacio (Aranguren: 1997)

Sin dudas, no se puede dejar de lado que en los tiempos de la práctica docente esta tarea se torna difícil de visualizar, y que no en todas las clases se llegará al resultado esperado dado el carácter impredecible que una clase puede llegar a tener, pero si considero que apuntar a que algo de lo que se pretende evaluar resulte no es una tarea imposible. Y en este sentido considero también de gran importancia la instancia de auto reflexión, de auto evaluación propia, sobre los objetivos propuestos, los medios, las actividades, la explicación, el contenido, los tiempos; en sí la coherencia entre lo que propongo para una clase y lo que hago en ella, entre lo que explico y lo que evalúo, para así luego analizar el recorrido de los alumnos hacia los objetivos propuestos y evaluarlos.

Criterios de evaluación:

- Participación activa en clase.
- Utilización correcta de conceptos e información histórica.
- Ubicación témporo-espacial.
- Redacción clara y coherente.
- Entrega de trabajos prácticos en tiempo y forma.

Bibliografía:

- * Manual Aique. Historia Argentina y el Mundo Contemporáneo. Directores: Alonso Ma. Ernestina, Elisalde Roberto Mario y Vázquez Enrique Carlos. Buenos Aires, 1995. Aique Grupo Editor
- * Manual Aique. Ciencias Sociales, EGB Tercer ciclo 9. Alonso Ma Ernestina, Blanco Jorge, Chaves Silvia y otros. Buenos Aires, 2001. Aique Grupo Editor.
- *Manual Pensar la Historia. Argentina desde una historia de América Latina
- *Manual Estrada. El libro de la sociedad en el tiempo y en el espacio. EGB 9. Buenos Aires. 1998.
- *Romero Luis Alberto, Breve Historia Contemporánea de la Argentina. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1994.
- * Cattaruzza Alejandro, Historia de la Argentina 1916-1955. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2009
- *Nueva Historia Argentina. Tomo 5 y 6. Editorial Sudameérica. Buenos Aires, 2010.
- * Halperin Dongui Tulio, Vida y muerte de la República verdadera (1910-1930). 2º edición- Buenos Aires. Ariel, 2005
- *Devoto Fernando, Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna. Capítulo 3: Visitantes inesperados: la Argentina democrática y el reflejo autoritario.
- * Suriano Juan, El estado argentino frente a los trabajadores urbanos: política social y represión, 1880-1916. En Anuario n° 14. Escuela de Historia UNR.

Clase 8, 15 de octubre de 2012.

“Yrigoyen vuelve al poder: la estatización de YPF. Claves para pensar la estatización de YPF hoy”

Objetivos: Que los alumnos logren:

- Comprender las diferentes posiciones sobre el tema.
- Visualizar la importancia para el contexto de la época del proyecto de estatización.
- Relacionar la problemática con la situación de YPF en 2012.

Guión conjetural.

Comenzaré la clase explicando brevemente cómo y en qué circunstancia nace y se nacionaliza YPF. Haré referencia a que su nacionalización formó parte de la campaña electoral de Yrigoyen, tratando de focalizarme sobre todo en la idea de hacerle frente a los intereses extranjeros, lo que implica el monopolio estatal sobre los recursos, y un repaso por las ideas de Mosconi sobre la necesidad de defender los recursos de los intereses extranjeros y demás.

Luego de trabajar oralmente estas cuestiones les repartiré un texto donde las mismas se encuentran descritas. En el texto hay unas citas de Mosconi sobre su pensamiento respecto al tema, la idea sería profundizar en ellas, suponiendo que lo demás fue trabajado en la introducción. Luego de trabajar las citas, seguiré explicando la parte del texto donde se habla de la privatización de YPF durante el gobierno menemista. La intención es que el grupo clase luego de haber leído vayan visualizando las cuestiones más sobresalientes de ese proceso.

Como actividad final introduciré brevemente las condiciones que llevaron a esta medida de “reestatización”. Lo haré oralmente apelando a lo que los chicos hayan escuchado en los noticieros, en sus casas y demás lugares, o a sus ideas sobre qué pudo haber pasado para que se tomara esta decisión, iré escribiendo sus aportes en el pizarrón. Luego les pediré que elaboren de a dos o individualmente dos razones que apoyen la estatización y dos que estén en contra para luego compartir, y en la medida de lo posible realizar una especie de debate. Para finalizar les repartiré recortes de dos diarios que abordan el tema, les pediré que los lean para luego hacer una puesta en común de las conclusiones a las que llegaron.

Consigna:

1) A partir de lo trabajado en clases, imaginá que sos un diputado y que tenés de defender en el Congreso el proyecto de ley de estatizar nuevamente YPF. Pensá y escribí en tu carpeta dos razones por las que creés sería beneficioso que se apruebe el proyecto. Luego pensá y escribí dos razones por las cuales estarías en contra de que YPF volviera a estar bajo control del Estado.

Citas y recortes seleccionados para las actividades: (el subrayado es mío)

La estatización de YPF en 1928: sus debates.

Se descubre el petróleo:

A principios del siglo XX se descubrió la existencia de petróleo en la región patagónica esto trajo dos grandes interrogantes: por un lado ¿quién sería el propietario del petróleo?, y la otra ¿que empresa o emprendedor debería explotarlo? Desde entonces las actividades de extracción quedaron bajo control mayoritario del Estado que estableció una reserva estatal del producto pero otorgó permisos a empresas extranjeras para la explotación. Yrigoyen durante su primera presidencia dio mayores facilidades a esas empresas extranjeras tratando de mantener el control del Estado sobre esa actividad.

En 1922, se creó Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), una organización del Estado destinada a regular la venta y producción del petróleo que estaba en manos privadas y se nombra como Director General de la misma al general Enrique Mosconi.

Durante la campaña electoral de 1928, el radicalismo liderado por Yrigoyen planteó como objetivo la nacionalización del petróleo, es decir, el fin de los permisos a las empresas extranjeras y la monopolización de la producción, por considerar al petróleo un recurso básico para la economía del país. Así el carácter estratégico de la industria petrolera a nivel mundial planteó la discusión sobre la propiedad de este importante recurso económico.

¿Por qué se reconoce a Mosconi como el “fundador de YPF”?:

Mosconi, fue el mayor impulsor de una política nacional que puso los recursos naturales al servicio del desarrollo económico, industrial y social de la Nación. Defendió la nacionalización de estos recursos, un absoluto monopolio estatal en su exploración y explotación, y la promulgación de leyes relacionadas con los recursos naturales que fueran ventajosas para los intereses de los estados nacionales. Administró eficientemente YPF y, al mismo tiempo que establecía una incipiente gran empresa petrolera, comenzó a combatir la presión política de los dos gigantes de la explotación de hidrocarburos: la holandesa británica Royal Dutch y la Standard Oil del estadounidense John D. Rockefeller. En 1928 expresaba:

“No queda otro camino que el monopolio del Estado pero en forma integral, es decir, en todas las actividades de esta industria: la producción, la elaboración, el transporte y el comercio [...] Sin monopolio del petróleo es difícil, diré más, es imposible para un organismo del Estado vencer en la lucha comercial las organizaciones del capital privado”.

“El petróleo tiene una importancia fundamental e irremplazable y el crecimiento y progreso de la Nación será tanto más grande cuanto más firme mantenga ésta en sus manos el control de sus yacimientos petrolíferos(...), más conveniente sería para la

tranquilidad económica y política del país renunciar a la cooperación del capital extranjero.”

Con YPF, Argentina fue el primer país en todo el mundo en tener la una petrolera estatal integrada, esto es que se encargaba de todas las actividades necesarias, desde su exploración y extracción hasta la venta y exportación de sus derivados, esto daba como resultado el autoabastecimiento del país. YPF no sólo era fuente de puestos de trabajos, sino que fomentaba la creación y crecimiento de ciudades, escuelas, nuevos caminos, etc.

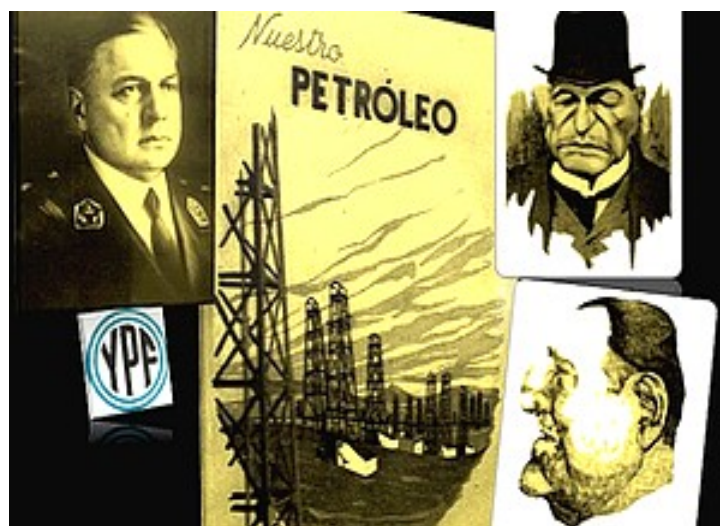
Entonces ¿por qué se privatiza?

La privatización de YPF fue en 1992, bajo la presidencia de Menem, y formó parte de una serie de privatizaciones de empresas nacionales (Aerolíneas Argentinas, por ejemplo). Entre las razones de esta decisión está el hecho de que era la única petrolera en el mundo que generaba pérdidas por su mal manejo.

Sin embargo, para la mayoría de los argentinos la privatización de YPF fue uno de los hechos más devastadores de la historia argentina. Al privatizar YPF se perdía el dominio de las decisiones sobre todo lo relacionado con la industria del petróleo.

La empresa REPSOL compró YPF, que pasó a llamarse Repsol YPF. Repsol solo explotó los yacimientos heredados de YPF, vendiendo el petróleo extraído, pero no invirtió para la exploración de nuevos yacimientos lo que llevaría al desabastecimiento.

Lo curioso de esta privatización es que Cristina Fernández de Kirchner y Nestor Kirchner apoyaron esta medida argumentando que beneficiaba a Santa Cruz, su provincia.



El título del libro dice: *“El petróleo argentino 1922-1930. Y la ruptura de los trust petrolíferos inglés y norteamericanos el 1º de Agosto de 1929”*

Material elaborado a partir de:

- Artículo periodístico : “Quién era y qué pensaba el fundador de YPF en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-193146-2012-05-03.html>
- <http://www.elruidodelasnueces.com.ar/?tag=enrique-mosconi>

- Artículo: “Enrique Mosconi: Fundador y promotor de la YPF estatal”
<http://realpolitik.com.ar/nota.asp?id=5577>
- Manuales de Ciencias Sociales y de Historia EGB 3.

Sobre la estatización de YPF hoy: recortes periodísticos.

Algunas reflexiones sobre la reestatización de YPF (Diario La Prensa)



Por Agustín Laje (Es autor del libro “Los mitos setentistas”.)

(...)

Las medidas de quita de subsidios y ajustes varios, sumado al tan insufrible como permanente aumento de precios por un lado e inseguridad por el otro, y sin olvidar los costos políticos de la tragedia de Once y las causas de corrupción que afectan a funcionarios de primera línea como Amado Boudou, estaban minando en algún grado aquella luna de miel que los kirchneristas decían tener con “el pueblo”. O al menos con el 54% de éste.

La pregunta en el seno del poder se tornó evidente: ¿Cómo dar un golpe de timón y volver a “enamorar” a la masa? Malvinas primero, e YPF después, se constituyeron así en las dos maneras más efectivas de hacer uso de eso que siempre, inexorablemente, incluso en gobiernos dictatoriales, da buenos resultados políticos: “las causas nacionales”.

Frente a las “causas nacionales” la gente se solidariza y el ambiente político se hegemoniza; la idea de unión se superpone a la de disenso, todo cuestionamiento es tachado prácticamente de “traición a la patria”(…)

(…)Hay un error lógico y una mentira fáctica en pensar que la escasez de combustible será inmediatamente solucionada tras poner a YPF en manos del Estado (….) nada asegura que YPF, sólo por ser estatal, aumente su productividad.

La Prensa Popular | Edición 99 | Viernes 20 de Abril de 2012

EL PAIS › DIPUTADOS OFICIALISTAS Y OPOSITORES EMPEZARON EL DEBATE DE LA NACIONALIZACION DE YPF

Prólogo para una expropiación anunciada (Pagina/12)

Cerca de cincuenta oradores analizaron ayer el proyecto sancionado por el Senado que le saca a Repsol el control del 51 por ciento de la petrolera. La sesión continuará hoy y se espera que a primera hora de la noche se apruebe por amplísima mayoría.

Por Miguel Jorquera

La primera jornada de debate en el recinto de la Cámara de Diputados ratificó la voluntad mayoritaria de los bloques políticos de respaldar la expropiación del 51 por ciento de las acciones de YPF en manos de la española Repsol para recuperar el control estatal de la petrolera. Un anticipo del abrumador respaldo que hoy convertirá en ley el proyecto del Gobierno que también declara de “interés público nacional” y “prioritario” la recuperación del “autoabastecimiento energético”, así como la “exploración, explotación, distribución y comercialización de hidrocarburos”.

(…)

El macrismo, en cambio, enarboló la bandera del rechazo a la expropiación que definió como “innecesaria e ilegal” (…). El jefe de diputados del PRO, Federico Pinedo, arriesgó que “unos 40 diputados de varios bloques votarán en contra” de la ley (…)

(...) Elisa Carrió embistió contra el proyecto oficial, pero admitió que tampoco podía votar en contra de la estatización de YPF, aunque su bloque también dividirá postura entre el apoyo en general y la abstención.

(...)El quórum se consiguió apenas minutos después de la hora fijada para la convocatoria, con asistencia casi perfecta de oficialistas y aliados, y un gran número de opositores sentados en sus bancas.

Opositores

(...)

Luego, Ricardo Alfonsín siguió la misma línea. “Creemos que es necesaria la reestatización de YPF para reparar el error que cometieron en la década del ’90. Por eso vamos a votar a favor por principios”(...)

(...)

Cerca de 50 oradores se explayaron ayer en el recinto ante unas gradas casi despobladas, donde un grupo de ex trabajadores de YPF de Neuquén y Salta expresaban su adhesión al proyecto del Gobierno. Hoy está previsto otro escenario (...) Será el día en que los diputados convertirán en ley la recuperación del control estatal sobre YPF.



Clase 9, 22 de octubre de 2012.

“Hacia el golpe del 30: crisis del modelo económico y cambios de ideas sobre la democracia, aparece el nacionalismo antidemocrático”.

Guión conjetural:

La clase comenzará partiendo de las cuestiones que quedaron abiertas la clase anterior. Trataré de dar un cierre al tema YPF buscando que el grupo clase logre relacionar la problemática planteada por ellos sobre el transporte público y sus conflictos con los beneficios que a largo plazo podría traer la estatización de YPF. Como así también dejar planteadas algunas cuestiones no tan positivas sobre el tema, sobre todo en lo relacionado a las inversiones necesarias. La idea es pensarlo como un proceso a largo plazo, complejo, que no dará sus frutos de día para el otro, pero que, de funcionar exitosamente, beneficiaría a la sociedad en su conjunto. También trabajar, analizando la última imagen sobre la campaña de nacionalización de YPF, la problemática público/privado, tratando de evidenciar las nociones que sobre la misma se han planteado tanto en 1928, como en 1992 con la privatización, y en la actualidad con la nueva estatización.

(...)

Evaluación, 29 de octubre de 2012-10

Leé la fuente que sigue a continuación, explicala y luego respondé:

¿Cómo podrías relacionar el contenido de la fuente con la situación actual de YPF?

¿Se sigue con la idea de Mosconi?

“Porque entregar nuestro petróleo es como entregar nuestra bandera” (Mosconi, Director General de YPF, 1928)

Respuestas:

- 1- Sí, porque querían que esté en manos del monopolio estatal del Estado. (Yael)
- 2- Considero que la idea de Mosconi todavía se piensa, debido a que en nuestro tiempo se quiere estatizar (sic) para o porque beneficia al país y lo autoabastece y de esta manera crear nuevas instituciones (escuelas, parques, etc.) (Rita)
- 3- En la actualidad, sí, se sigue con la idea de Mosconi. Después de Mosconi, con Menem, la YPF pasó a ser privada, pero ahora en la actualidad quieren volver a que sea monopolio de estado, eso aún está en debate pero está en un 51% de que sea así. La monopolización sería el control de todos los ingresos y las salidas, todo el dinero y todo lo que gastaría la YPF mientras sea del estado. La frase significa que si no estás de acuerdo con eso sos un entregador que entrega todo. (Andrés)

- 4- Dice que entregar el petróleo es lo mismo que entregar nuestra bandera porque es algo único y propio. Sí, se sigue con la misma idea porque la quieren recuperar de nuevo. (Morena)
- 5- En la actualidad sí se sigue con la idea de Mosconi, quieren que el petróleo vuelva a ser un monopolio estatal. Porque querían que las ganancias queden para ellos y no para las empresas extranjeras. (Bibiana)
- 6- Sí, en la actualidad se sigue con la idea del monopolio estatal porque lo que quieren es que las ganancias queden en nuestro país y no pasen a mano de los extranjeros. (Jorge)
- 7- Sí, se sigue con la idea de Mosconi porque la plata es de nuestro país y no de los extranjeros. (Verónica)
- 8- Sí, en la actualidad se sigue con la idea de Mosconi. Porque si entregamos el petróleo es como que estamos entregando nuestra bandera. O sea, esto hace referencia a que la ganancia o la plata que se recauda por el petróleo sea para nuestro país y no para los extranjeros. (Amalia)
- 9- Creo que tiene que ver con que el petróleo es Argentino y de nadie más. No lo tendríamos que vender a otros países porque cuando nosotros nos quedamos sin petróleo ningún país nos quiere vender. El petróleo es Argentino de nadie más. Sí, en la actualidad sí porque la presidente quiere recuperar YPF. (Ricardo)
- 10- Lo que quiere decir con esa frase es que si el petróleo es nuestro para qué entregar algo que nos pertenece, que en realidad está en nuestra tierra. Esta situación del monopolio se caracteriza por controlar el estado toda la producción del petróleo, etc. En la actualidad sí se sigue con la idea de Mosconi porque: sigue en pie la idea de que haya otro monopolio estatal así controla la producción, obviamente que también sus ganancias [no se

entiende la redacción] La idea de la Presidenta en la actualidad es poder manejar de vuelta a YPF. Porque cuando subió Menem se privatizó el monopolio, eso quiere decir que el Estado no podía manejar la plata del país, que no manejara nada. (Brenda)

11- Mosconi decía que YPF, si se manejaba bien, iba a favorecer el crecimiento del país, creación de escuelas y de [no se entiende la redacción], pero el buen manejo de la empresa fue lo que menos ocurrió. Por esta razón deciden privatizarla ya que la empresa sólo producía pérdidas. Entonces Mosconi quería que YPF fuese argentina, lo cual también quiere la actual presidente, pero esto no asegura que se solucionará la falta de combustible, tampoco quiere decir que esta empresa mejorará su producción. La idea de estatizar YPF sí se sigue teniendo hoy en día. Pero, en 1992 tanto Néstor como Cristina Kirchner apoyaron la privatización de YPF, entonces ¿la presidente quiere que el país mejore o quiere su reelección? (Martín)

12- A que el monopolio es propio para el estado. Sí, pero un tiempo no había porque se adueñó España pero gracias a la presidencia sigue con la idea Mosconi y quiere recuperar YPF. (Julia)

13- La fuente quiere decir que el estado no quiere entregar el petróleo porque es propio (del estado). Sí, se sigue con la idea de Mosconi porque en la actualidad el estado quiere que sea propio. (María)

14- En la actualidad sí se sigue con la idea de Mosconi, porque quieren que el petróleo vuelva a ser nuestro (que YPF vuelva a ser un monopolio estatal para que las ganancias sean para ellos y no para las empresas extranjeras). (Carolina)

15- Mosconi sí sigue con sus ideas en YPF. Todos querían que el monopolio estatal siga en manos del estado y no en manos extranjeras, así Argentina tiene sus ganancias. (Tomás)

- 16- En la actualidad puede ser que sí se siga con la ideología de Mosconi, porque el petróleo es un buen ingreso para la ciudad, ya que se puede hacer muchos productos con el petróleo, y se puede exportar a otros países y así deja ganancias para Argentina. (Sergio)
- 17- Sí, se sigue con la idea de Mosconi ya que hoy en día quieren apropiarse de YPF. La Argentina la recuperó, según las noticias y lo que se comenta. Argentina quería / quiere adueñarse de todo lo que corresponde a YPF. (Ana)

IV- 2- MICROEXPERIENCIA DE PRÁCTICA de Carmen (en el marco del cursado de la Didáctica de la Historia)

Ciudad: Santa Fe

Curso: 3° A (Escuela Nacional de Orientación Técnica)

Ayudantía a la profesora a cargo del curso, 22 de octubre.

Tema sugerido para la práctica: Miradas sobre el Peronismo (1945- 1955).

Guión conjetural.

1° momento: Pensé que hay que retomar la tarea y el punto último de la misma.

2° momento (mi ayudantía): Yo retomaría las cosas dichas sobre Evita por lxs alumnxs. Pensé en trabajar con dos textos diferentes (un fragmento del poema Eva de María Elena Walsh, te lo mando para que lo veas) y otro texto historiográfico sobre Evita para trabajar con dos grupos y después hacer un plenario. La selección del texto académico debería producirlo, así como las preguntas-clave que me interesan rescatar del poema de Walsh (el poema es dialéctico para mí, ya que supera la instancia odio-amor para proponer otra lectura). Lo que yo me quedé pensando es en el tema del odio (cuándo de la oposición, de la crítica se pasa a un odio irracional... que construye a Evita como puta, etc.) Todo este material lo llevaría yo en fotocopias.

También es muy pero muy interesante trabajar con la portada de la revista Noticias (<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-7495-2012-09-15.html>)

a) Recuperar las ideas previas o conocimientos previos que lxs alumnxs aludieron con respecto a la imagen de Evita:

- prostituta
- daba cosas desde los trenes...
- como ahora la presidenta Cristina...

b) Trabajo a partir de dos textos: un fragmento del poema "Eva" de María Elena Walsh y una entrevista a Marysa Navarro, por grupos: un grupo (dividido en subgrupos o pares) trabajará con el poema; otro con la entrevista.

Consignas:

- 1- ¿Qué Eva está construída/aparece en este poema? Justificar a través de las adjetivaciones, frases, acciones que María Elena Walsh vincula con Evita.
- 2- ¿Por qué les parece que Ma. Elena Walsh escribe este poema aún cuando fue muy crítica del peronismo? ¿A quiénes les habla en el poema?
- 3- ¿Qué logros para las mujeres reconoce a Evita, Marysa Navarro?
- 4- ¿Por qué la autora dice que Evita era antifeminista? ¿Qué es el feminismo?

c) Puesta en común de las dos consignas, cruce de las mismas, conceptos nuevos. Conclusiones.

Materiales.

Selección de Eva, poema de María Elena Walsh

“Y el amor y el dolor que eran de veras
 gimiendo en el cordón de la vereda.
 Lagrimas enjuagadas con harapos,
 Madrecita de los Desamparados.
 Silencio, que hasta el tango se murió.
 Orden de arriba y lagrimas de abajo.
 En plena juventud. No somos nada.
 No somos nada más que un gran castigo.

Se pintó la República de negro
 mientras te maquillaban y enlodaban.

En los altares populares, santa.

Hiena de hielo para los gorilas
 pero eso sí, solísima en la muerte.

Y el pueblo que lloraba para siempre
 sin prever tu atroz peregrinaje.

Con mis ojos la ví, no me vendieron
 esta leyenda, ni me la robaron.

Días de julio del 52

¿Qué importa donde estaba yo?

(...)No descanses en paz, alza los brazos
 no para el día del renunciamento
 sino para juntarte a las mujeres
 con tu bandera redentora
 lavada en pólvora, resucitando.

No sé quién fuiste, pero te jugaste.

Torciste el Riachuelo a Plaza de Mayo,
 metiste a las mujeres en la historia
 de prepo, arrebatando los micrófonos,
 repartiendo venganzas y limosnas.

Bruta como un diamante en un chiquero
 ¿Quién va a tirarte la última piedra?

Quizás un día nos juntemos
para invocar tu insólito coraje.
Todas, las contreras, las idólatras,
las madres incesantes, las ramera,
las que te amaron, las que te maldijeron,
las que obedientes tiran hijos
a la basura de la guerra, todas
las que ahora en el mundo fraternizan
sublevándose contra la aniquilación.
Cuando los buitres te dejen tranquila
y huyas de las estampas y el ultraje
empezaremos a saber quién fuiste.
Con látigo y sumisa, pasiva y compasiva,
única reina que tuvimos, loca
que arrebató el poder a los soldados.
Cuando juntas las reas y las monjas
y las violadas en los teleteatros
y las que callan pero no consienten
arrebateemos la liberación
para no naufragar en espejitos
ni bañarnos para los ejecutivos.
Cuando hagamos escándalo y justicia
el tiempo habrá pasado en limpio
tu prepotencia y tu martirio, hermana.
Tener agallas, como vos tuviste,
fanática, leal, desenfrenada
en el candor de la beneficencia
pero la única que se dio el lujo
de coronarse por los sumergidos.
Agallas para hacer de nuevo el mundo.

Tener agallas para gritar basta
aunque nos amordacen con cañones.

Poema publicado en "Canciones contra el mal de ojo" (1976)

Página12

El país | Domingo, 17 de julio de 2005

“Evita descubrió las mujeres a través de Perón”

La historiadora española Marysa Navarro, autora de una biografía de Evita, analiza el rol de las mujeres en el peronismo. Chiche Duhalde y Cristina Fernández.

Por José Natanson

Historiadora española con una larga trayectoria y profesora del Dartmouth College, Marysa Navarro es autora de lo que muchos consideran la mejor biografía de Evita, publicada por primera vez en 1972 y cuyo gran acierto consistió en recuperar la dimensión política de la esposa de Perón. De paso por Buenos Aires para presentar la reedición de su libro por Edhasa, Navarro dialogó con Página/12 sobre la disputa al rojo vivo del PJ, protagonizada por las esposas de sus dos principales líderes. El resultado es una charla sobre el complejo y fascinante rol de las mujeres en el peronismo, donde la figura y el legado histórico de Evita se cuelan inevitablemente, una y otra vez.

– ¿Cuál es el lugar de las mujeres en el peronismo?

–Las mujeres han tenido un lugar histórico muy importante en el peronismo y en la política argentina, y ese lugar es el que les dio Evita. Muchas mujeres también han podido, gracias a ella, jugar un papel. Evita no fue la única. Hay otros legados importantes, como el de Alicia Moreau de Justo, o las anarquistas de principios de siglo, pero Evita fue la más notable. Legitimizó de manera inigualable la participación de las mujeres en la política. Esto, por supuesto, no quiere decir que siempre hayan tenido ese lugar, o que no hayan tenido que pelear por recuperar el espacio que Evita abrió, o que no hayan tenido que luchar para construir su espacio. Al radicalismo le costó muchísimo darles un lugar a las mujeres, lo mismo a los partidos de izquierda. Pero, en general, ha habido una participación de las mujeres excepcional en la Argentina, en contraste con la mayoría de los países.

(...)

–Pero Evita también influyó en el proyecto de Perón.
 –Por supuesto, desde un lugar diferente, pero marcó el proyecto político del peronismo. Hay una admiración profunda de ella por él. Es una mujer con poca educación, con una vida de pequeña actriz de radio, que se casa con el príncipe. Ella dice que no concibe el cielo sin Perón. Tenía mucha libertad, pero en los términos en que él se la permitía, es decir en el espacio político que a ella le dieron, pero que ella definió. Dependía de él, lo obedecía, y él la dejaba hacer. No eran iguales, no había equidad, ni podía haberla. Perón era un autoritario, que creía que sabía más que nadie en la Argentina, ni hablar que Evita. A pesar de eso, yo no puedo entender el peronismo sin la presencia de Evita. El proyecto política era de Perón, pero ella incidió en su implementación y en la práctica del peronismo, a tal punto que después de su muerte Perón buscó siempre delegados –como (Héctor) Cámpora– que ocuparan el lugar de su primera delegada, que fue Evita. Cuando él dejó de ser el líder de los descamisados y se convirtió en presidente de los argentinos, ella fue la réplica de Perón en la Secretaría de Trabajo y Previsión. Ocupó ese lugar de nexo con las masas.

–Usted asegura que Evita abrió el camino para la participación política de las mujeres, pero no lo hizo desde un discurso feminista, como el de Alicia Moreau de Justo, sino de subordinación a Perón.

–Pero claro. Evita era antifeminista. Sentía desprecio por el tipo de mujer feminista, que relacionaba con Alicia Moreau de Justo o con las feministas inglesas. No hacía lo que hacía por ser feminista. Tanto es así que ella descubrió a las mujeres a través de Perón. El fue el primer jefe de Estado argentino que puso el tema femenino en la mesa, antes de que Evita se metiera en política. Las feministas y sufragistas pedían el voto femenino desde hacía años. Mientras los conservadores estuvieron en el poder no había manera de lograrlo, hasta que en 1943 Perón comenzó a ocuparse del tema. Y, aunque ahora parezca triste, las feministas se opusieron porque la iniciativa era de un militar, no querían aceptarlo.

– ¿Perón y Evita abrieron el camino para la participación política de las mujeres?

–Sí. Los avances fueron extraordinarios. En los '50, ningún país tenía la cantidad de mujeres en el Congreso que tuvo Argentina.

–Pero no eran feministas, no tenían lo que hoy se llama conciencia de género.

–No, por supuesto. Eran mujeres peronistas lideradas por Evita. Pero no hay que subestimar. Ella creó un partido de mujeres líderes, con unidades de base, algo que no existía en ningún otro lugar del mundo. Decía que las mujeres no sólo tienen que votar, sino que tienen que votar a mujeres: por eso en esa época había mujeres en Diputados y Senadores, que aumentaron en las elecciones posteriores. Argentina fue muy avanzada. Cuando uno piensa el mundo de esa época, la opresión hacia las mujeres, es extraordinario lo que ella hizo, aunque no tuviera conciencia de género. Muchos no se dan cuenta de que empadronó a todas las mujeres, las organizó en un partido, las incitó a votar. Y esto daba un resultado: las mujeres votaron más por Perón que los hombres. En ese momento había una sola mujer, que no fuera una reina, con poder político en el mundo además de Evita: Golda Meir, que en ese momento era ministra de Defensa de Israel (...) Evita usó el poder que tenía para incorporar a las mujeres a la política, pero con límites. Tenía una influencia grande en la CGT, que fue su primera puerta de entrada a la política. Había mujeres trabajadoras y en sindicatos. Pero, ¿había dirigentes sindicales mujeres, o en el secretariado de la CGT? No. Ni siquiera en sindicatos como los textiles, que estaban lleno de mujeres y donde los dirigentes eran todos hombres. Evita no trataba a las mujeres en el movimiento sindical para darles un apoyo especial, como en la política.

– ¿Evita usaba el poder como un hombre?

—Sí. Pero no dejaba, por ejemplo, de ser madre. Evita no fue madre, y sin embargo hablaba como si fuera una madre. Hay una sublimación de su maternidad. Ella es vista como madre. Y además hay una vinculación con las figuras religiosas, a nivel social o cultural, como la figura de la Virgen María. Se fotografiaba con niños, organizaba los campeonatos infantiles, iba a los hogares para niños. Cultivaba el rol de la madre, lo ejercía en su obra social. A nivel político es otra cosa: es la compañera. Creo que Cristina Fernández, y sobre todo Chiche, se ubican en ese rol.

Reflexiones de la practicante sobre la ayudantía realizada.

Este era el esquema que había pensado para la ayudantía:

Actividad sobre Evita:

Objetivos:

- Poner en cuestionamiento los atributos u opiniones sexistas sobre Evita en particular; y las mujeres políticas en general.
- Conocer el peronismo a través de las acciones políticas y participación de Evita en el mismo.

a) Primer momento:

Recuperar las ideas previas o conocimientos previos que lxs alumnxs aludieron con respecto a la imagen de Evita:

- prostituta
- daba cosas desde los trenes...
- como ahora la presidenta Cristina...

b) Segundo momento: Enriquecer la imagen binaria, llenarla de otro contenido. El texto de María Elena Walsh como texto que propone una dialéctica, una superación del amor-odio con respecto a Evita.

Trabajo con la selección de dos tipos de textos:

- un fragmento del poema de María Elena Walsh en el marco de la muerte de Evita
- una entrevista a Marysa Navarro.

c) Puesta en común en torno a los textos y las consignas, conclusiones.

Los objetivos fueron cumplidos a medias, ya que el desarrollo del plenario quedó muy acotado por razones de tiempo (pensé que las lecturas serían más rápidas) no se realizó. Mi objetivo era profundizar el conocimiento del peronismo a través de Evita y su obra; a través de la acción política que ella habilitó. Cuando pregunté por

Evita no salieron las ideas, comentarios que habían aparecido dos clases antes, eso provocó que yo las trajera a colación para trabajar justamente el cuestionamiento de lo binario, de la dicotomía, de la diada bueno/malo.

Cuando probé con la figura de Cristina Fernández tampoco aparecieron muchos comentarios “negativos”, los que sabemos que circulan y que son muy populares en determinados sectores. Estos comentarios eran los que yo esperaba para usar de disparador para introducir la idea superadora que los textos escogidos de María Elena Walsh y Marysa Navarro ofrecían. Para incitar a ese decir sobre la figura presidencial, les mostré la tapa de la revista Noticias y les pregunté qué sentían cuando veían en eso, qué les parecía.



Una alumna dijo que asco, yo repregunté sobre esa afirmación si les daba asco, pero otrxs respondieron que no. Les pregunté si ellxs pensaban que varones y mujeres aparecíamos de la misma manera en los medios, si hubiera sido posible una tapa de revista donde hubiere una alusión explícita a la sexualidad de un político y al

goce de éste en el ejercicio de poder. Dijeron que sí. Un alumno me dijo –sólo a mí- que había desigualdad entre mujeres y varones.

No se pudo reflexionar más sobre la cuestión de cómo aparecíamos las mujeres en los medios, en las caricaturas políticas porque se fue para la broma y el chiste y fue difícil traerlo para el terreno de la reflexión. Hubiera querido llegar a una reflexión teórica, propiciada por la alumna que contestó que varones y mujeres éramos diferentes, se esperaba de nosotr@s cosas diferentes por razones culturales. Hubiera sido momento para instalar varias categorías y seguramente generar mucho debate.

Hice referencia a cómo se juzga, se insulta a una mujer en política -no desde las políticas que ella implementa o deja de implementar- sino desde el calificativo de puta. Después relacioné, el tema de la puta con el cliente, preguntando quiénes eran los clientes de la prostitución y por qué éstos no recibían la condena moral que las mujeres que ejercían la prostitución sufrían. Uno de los chicos dijo que el dinero lo era todo y que si se tenía el dinero se podía disponer del cuerpo de una mujer. Cuando le pregunté si él consideraba que el dinero le daba derecho, me salió con otra respuesta, del estilo: “yo no pagué por sexo, sino que lo que tuve lo conquisté”. El tema se fue muy para el chiste y la broma, la gastada entre ellos, un grupo de varones, así que me pareció que se cortó para seguir profundizando, ahondando en eso. Me hubiera gustado ahondar sobre eso, justamente porque también hay que trabajar con los varones estas cuestiones de dominación masculina.

Percibí mucha dificultad para comprender el poema, quizá debido a que faltaba ese “saber previo”, esas lecturas diversas que una tiene de antes y que le permiten establecer relaciones. Es decir, lo que ya sabe de Evita, el desprecio que muchos sectores sentían hacia Evita, las películas vistas. Mi intención no era armar un glosario previamente, cuestión que pensé, porque me parecía mejor que ellxs me preguntaran y de paso aprovechar esos momentos para introducir alguna cuestión. Tuve que explicar a los dúos varias cosas que no se comprendían. Costaron las metáforas: “torciste el riachuelo a Plaza de Mayo” cuestión que puede ser

entendida/extrapolada en un marco más general, conociendo la “ruptura” que el peronismo clásico y Evita generaron. “Hiena de hielo para los gorilas”.

Quizá tampoco se llegó a la deducción de lo dialéctico que Walsh dice de esta Eva. Que también Walsh reconoce “látigo”, Eva a la que Walsh reconoce “arrebataste el poder a los soldados”. Cuando pregunté por la consigna, que estaba “ayudada” por el pedido de reconocer adjetivaciones, acciones ligadas a Evita, ninguna persona hizo mención a ello. Marina leyó lo que había escrito pero en esa lectura estaba sólo una Evita.

Quizá hubiera sido mejor trabajar con el poema o con la entrevista, pero no con ambos. Era un riesgo. Me gustaba más la idea de jugar con dos textos diferentes, para que entre los grupos hubiera retroalimentación. Sin embargo, vista la situación se hubiera podido profundizar mejor en el poema, que necesitaba mucha más explicación, interpretación. El poema resultó más complejo que la entrevista. Había mucha intertextualidad. Por ejemplo: el nombre del poema, en el cual la autora jugando con Evita como Eva, Eva símbolo de la primera mujer. Así también como “¿quién puede arrojarte la última piedra?” Metáforas que hacen más relación con la cuestión feminista de María Elena, pero a su vez dialogan también imbricadamente con pasajes y lecturas bíblicas.

Hice leer a una alumna para poder mejor ir controlando que se escuchara, que no hablaran tanto. La alumna leyó muy rápido y hubiera sido mejor ir cortándola cuando hubiera habido frases más “jugosas” o ilustrativas. Cuestiones que, posteriormente, desde la percepción de ello, fui seleccionando y aclarando en una lectura que realicé.

El trabajo con frases:

“Se pintó la República de negro

Mientras te maquillaban y enlodaban”

Me pareció que al enfatizar las imágenes enlodar y maquillar, resultaron más expresivas, pero requirieron fuertemente de mi intervención. Qué es enlodar y qué es

maquillar. Ahí se me ocurrió que podía ejemplificar con los sentires de personas de dos barrios bien diferentes, e hipotetizar e ilustrar estas acciones: enlodar, maquillar. Pero suponía mucha “intertextualidad”, muchas relaciones que yo tengo por mi interés en el tema y en la Historia; por cuestiones generacionales y familiares, etc. Lo interesante que se presenta aquí para analizar es cuántas producciones –desde su diversidad de soportes y propuestas- constituye nuestras representaciones e ideas sobre los fenómenos históricos.

“Cuando los buitres te dejen tranquila

y huyas de las estampas y el ultraje”

¿Qué tipo de animales son los buitres? ¿Qué institución realiza estampas? Pregunté. Contestaron animales carroñeros, la Iglesia católica. Quizá hubiera sido mejor que entre las consignas que armé figurara una selección de frases y a partir de ese recorte que las explicaran (=como achicar el campo de la visión o “inducir” qué mirar). Frases ilustrativas como las que utilicé en la explicación oral. O poner un ejemplo de adjetivaciones, para que sirviera como puente para leer lo demás.

El tema de la segunda pregunta, ¿a quién está dirigido el poema? ¿A quién le habla? Justamente cuando construye Walsh el colectivo “mujeres”, no fue entendido. Lo siento porque nadie lo contestó. Al principio yo no quería decir de María Elena Walsh que era feminista para no direccionar las respuestas, quizá sí hubiera sido necesario (¿o lo dije? No recuerdo). Creo que lo que se necesitaría es mayor explicación, grados más profundos de amasado de ideas, de desgranamiento de lo propuesto, cuestión que creo que se logró cuando empezamos a hacerlo todxs con el poema. Sin embargo, la cuestión de la oralidad se dificulta cuando el curso mantiene un murmullo constante, de tanto murmullo no se puede escuchar lo que dicen quienes participan. Hacía calor y estaban repasando, estudiando con la prueba de física. No me agrada tener que “llamarlos al orden” o demandarles que atiendan o que lean.

Un alumno me preguntó a qué feminismo me refería cuando preguntaba en la consigna qué era el feminismo, e hizo una distinción entre tipos de feminismo. Cuando les pregunté si era posible salirse de la oposición bueno/malo para analizar

un fenómeno y me contestaron que sí, me hubiera gustado trabajarlo más y sobre todo retomar o indagar en el por qué, en un intento de fundamentación. Aspecto que seguramente podré retomar en la próxima clase. Quizá la actividad planteada era muy extensa para ser sólo una actividad, a su vez requería de saberes previos que parecía no se tenían. Quizá hubiera sido útil preguntar qué conocían de Evita – cuestión que pregunté- pero tirar ideas: canciones, movimientos, películas, etc. Preguntar si habían visto imágenes... más caudal de prenociones o saberes previos.

Después rápidamente pasamos a la entrevista a Marysa Navarro y allí hice explicaciones sobre feminismo, las acciones políticas de Eva; pero quedaron a mitad de camino porque se había terminado la hora.

Clase a cargo de la practicante, 5 de noviembre.

Tema sugerido para la práctica: Miradas sobre el Peronismo (1945- 1955).

Guión conjetural.

Objetivos:

Que lxs alumnxs logren:

- Poner en cuestionamiento los atributos u opiniones sexistas sobre Evita en particular; y las mujeres políticas en general.
- Conocer el peronismo a través de las acciones políticas y participación de Evita en el mismo.
- Descubrir cómo se expresó la diada antiperonismo-resistencia peronista a partir de la “revolución libertadora”
- Reflexionar acerca de cómo la violencia política puede devenir violencia física.

Conceptos: feminismo, populismo, cuestión peronista.

La clase estará dividida en dos partes: la primera será a partir de lo que quedó sin desarrollar en la última clase en la ayudantía; la segunda rondará en torno a reflexionar sobre una diada constituida por las manifestaciones del antiperonismo y la resistencia peronista. Pienso retomar consignas anteriores de la clase del lunes pasado ya que no pude desarrollar con tiempo las conclusiones de las lecturas y creo que es mejor repetir y reforzar que “empezar” con nuevos contenidos. Todo lo que dije rápidamente a final de clase para que no se perdiera, pienso retomarlo con los “tempos” precisos que requiere. Quedaron conceptos casi inconclusos o de escasa explicación como el de feminismo (que siempre aparece ligado a sinónimo de machismo, cuestión que quería enfatizar para distinguir y conceptualizar). Justifico

entonces mi decisión de retomar o recuperar los planteos por lo ya expresado, considerando también que, por ser planteos de una Historia generizada, serán temas no fácilmente reconocidos y con poca legitimidad para aparecer en otra oportunidad, por ser menos importantes en lo que refiere a un régimen de locus en la currícula dominado por los fenómenos económicos, políticos, sociales, públicos de los colectivos de los varones.

Me ocuparé de volver nuevamente el poema de María Elena Walsh y la entrevista a Marysa Navarro en lo que respecta a las consignas. Como las respuestas dadas sobre las preguntas al poema me parecieron que no plasmaron la compleja o dialéctica construcción que María Elena Walsh realiza sobre la figura de Eva, voy a retomar las consignas a partir de dos ideas importantes: el nombre del poema, en el cual la autora jugando con Evita como Eva, Eva símbolo de la primera mujer. Así también como “¿quién puede arrojarte la última piedra?” Metáforas que hacen más relación con la cuestión feminista de María Elena, pero a su vez dialogan también imbricadamente con pasajes y lecturas bíblicas.

Preguntaré que qué les sugiere a ellxs, la imagen “arrebatar el poder a los soldados”, ¿de qué institución provenía Perón? ¿Qué características tiene la institución del ejército? Con esa pregunta intentaré armar la relación entre los lugares de las mujeres y el lugar que Evita empieza a conseguir. Recuperar los roles tradicionales de las mujeres, por fuera de la política. Las mujeres estaban reconocidas en sus hogares y esa parecía el lugar natural para ellas. Para demostrar el lugar conseguido por las mujeres.

Posteriormente, volveré a recuperar las preguntas sobre cuáles eran los logros de Evita a través de lo que Marysa Navarro cuenta del activismo político de Evita. Como es posible que no recuerden lo que habían leído, ni que hayan tomado nota de esas respuestas, me ocuparé de la cuestión del voto y del Partido Peronista Femenino los cuales aparecen en la entrevista a la historiadora. Asimismo, es importante que destaque el funcionamiento de la Fundación Eva Perón, cómo Evita logró que el Partido Peronista Femenino se organizará en unidades de base, antecedentes de lo

que actualmente es la acción social y política que el peronismo organiza, sobre todo en los barrios más pobres, a partir de una penetración territorial exclusiva del peronismo. Esto es importante para pensar cómo hacen política las mujeres en el peronismo, recuperando la acción social imbricada con el activismo político. A su vez, para evaluar las continuidades y rupturas de dicho partido-movimiento.

En un segundo momento, relacionar ese activismo político *statu quo*, lejos de las reivindicaciones de transformación de la desigualdad que se vive en el mundo patriarcal, indagar en por qué Evita no era feminista. A partir de ello, preguntarles qué piensan ellxs sobre la actual presidenta: ¿es feminista? ¿No lo es? ¿Por qué? Sobre todo para evaluar la comprensión del concepto e intentar que no devenga en prejuicios. En relación a lo contestado, plantear qué piden o demandan las organizaciones de mujeres y/o feministas, por ejemplo, sobre el aborto. Como ejemplo puedo mencionar la aparición en el facebook de la organización feminista Mumalá Rosario: ¿Qué le dicen a la presidenta la organización de mujeres con respecto al tema del aborto? (“El jueves 1º de Noviembre, se cumple un año del impedimento que el Kirchnerismo generó en el Congreso para que el proyecto de ley por la Despenalización del Aborto no se tratara en Comisión, ya que 11 de sus diputadxs no dieron quórum.

Las Mujeres de la Matria Latinoamericana DEMANDAMOS LA INMEDIATA SANCIÓN DE LA LEY DE INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO, presentada por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

EXIGIMOS a la Presidenta de la Nación Cristina Fernández que sea consecuente con el discurso de Estado verdaderamente Nacional y Popular y disponga que el bloque oficialista le dé tratamiento a la Ley en el Congreso, ya que cuenta con mayoría propia para hacerlo, solo basta decisión política.

Los abortos clandestinos, como la causa más grande de mortalidad materna en nuestro país, seguirá creciendo a pasos agigantados, cada dos días seguirá muriendo

una mujer por abortos clandestinos y seguirán siendo las mujeres pobres las principales víctimas, sin recursos para acceder a un aborto seguro.

Mumalá grita y repite una vez más ¡BASTA DE ABORTOS CLANDESTINOS!,
¡BASTA DE TENER UN ESTADO COMPLICE DE MILES DE MUERTES DE
MUJERES POR AÑO!

Educación sexual para decidir.

Anticonceptivos para no abortar.

Aborto Legal para no morir.

Sofía Botto Movimiento Universitario Sur en MuMaLá

Claudia Arias Mujeres de Pie en MuMaLá

Paola Bozzini MuMaLá Santa Fe”

Aparecido en el Facebook de Mumala Rosario, el día miércoles 31 de octubre)

Con esta recuperación y aclaración de conceptos, me propongo volver fuertemente a los objetivos que me propuse para mi ayudantía que eran: a) poner en cuestionamiento los atributos u opiniones sexistas sobre Evita en particular y las mujeres en política en general; b) Conocer el peronismo a través de las acciones políticas y participación de Evita en el mismo. Volviendo a ellos para usarlos como conclusión de esa primera parte.

El otro tema a ser abordado es el de la diáda antiperonismo- “resistencia peronista” (1955-1973). Justifico esta selección en base a experiencias personales, en base a la necesidad de pensar en los aportes contemporáneos que podría tener “leer” los resultados de los binarismos, de las oposiciones tan terribles como son la de peronismo-antiperonismo y que hoy puede comprenderse en los planteos antikirchnerismo-kirchnerismo. Fórmulas que no impiden pensar, que se mantienen cristalizadas pero que, desde un análisis de tipo historiográfico puede ayudarnos a tomar distancia y comprender los efectos nocivos.

Me gustaría realizar un link entre el concepto de populismo, el aportado por la profesora y otros que circulan cuando hacen hincapié en uno de los elementos del

mismo, como lo es el aspecto discursivo. Esta oposición entre oligarquía-pueblo, apareciendo como enemigo-amigo. Recurrir a ella para esgrimir cómo se construyen peronismo-antiperonismo, y poder referirme a la resistencia peronista como el tiempo que el peronismo subyacente en las catacumbas vivió la proscripción propiciada y propuesta desde diversas instituciones (Ejército, Iglesia) y partidos políticos (UCR, PDP, PS, entre otros).

Trabajaría con una línea histórica el período 1955- 1973, explicando la razón del recorte temporal por el golpe que destituye al presidente Perón e inicia una serie de gobiernos que tienen en común la proscripción del peronismo. Enfatizando cómo se constituyó la alianza que llevó a constituir la “revolución libertadora”: ¿por qué pudo llamarse libertadora? ¿Quiénes conformaban la oposición? Intentando con esta pregunta recuperar los saberes previos de las clases anteriores. A posteriori los gobiernos nacionales que fueron alternándose como soluciones provisionales e inestables (no me animo a llamarlos autoritarios y democráticos, porque, en cierta forma, todos se constituyeron desde la exclusión electoral del peronismo).

A posteriori, trabajar con una consigna a ser resuelta en parejas. Aclarar esto junto con la mención de qué tratan los textos que se fueron seleccionados. La primera es una fuente que testimonia lo que fue la resistencia peronista a través de un relato de cárcel de un joven peronista que, en 1958, escribe una pintada incitando a no votar. El testimonio es importante por varias razones entre las cuales también se encuentra el que haga alusión a la inserción en la vida política de un joven. Asimismo el tema de la resistencia, de la violencia, de la proscripción es importante y clave para entender la violencia también posterior; así como a que fue imposible construir una oposición que no recurriera al golpe institucional para gobernar. La opción por las armas, como también justificaría la historiadora María Matilde Ollier cuando explica las razones que llevan el pasaje de la radicalización ideológica a la política. Así también en su mención del aprendizaje de la violencia política por parte de l@s jóven@s.

Sonó como un aplauso, sonó.

Mentirle a la policía se dice rápido. Pero otra cosa es estar allí en un despacho oficial, bajo un retrato de un prócer conspicuo y un crucifijo, rodeado de caras serias, de gentes que han entrenado sus orejas para escuchar mentiras. Y vos ahí sentado, sin saber nunca por dónde vendrá la trompada, ni cuál va a ser la próxima pregunta. ¡Claro!, al final también aprendés a esperar la trompada, así como también aprendés a mentir.

Los compañeros que ya estuvieron presos te contaron cómo son los interrogatorios y en el "café" del barrio siempre hay alguien que ya pasó por "Villa Devoto" y que te cuenta ésto y aquello o cómo se tragó las pruebas que lo condenaban, pero hay experiencias que son intransferibles y ésta es una de ellas.

— *¿Cuántas veces estuviste preso?*

— *Ninguna, SEÑOR.*

El flaco soltó la primera mentira, con un "señor" que es indispensable cuando se es menor y se miente. Porque ¿para qué decirle que sí, que ya estuvo preso?. Que una vez en la 5ª por una "pintada" en el centro, que otra vez en la 33ª por jugar al billar en el café "Sportman", que otra vez en la 2ª cuando unos compañeros de la Juventud Peronista corrieron a tiros a unos gorilas frente a la pizarra de "La Na-

ción". Si les cuenta todo eso va a parar al "reformatorio de menores" y ¡quién sabe hasta cuando!.

Total ellos siempre tienen prisa y los antecedentes cuando sos menor tardan como un día en llegar. La cuestión es mentir y mentir bien. Pero sobre todo no contradecirse con los compañeros. Por suerte esto último lo pudimos arreglar bien mientras estábamos todos juntos dentro de la furgoneta que nos traería hasta "Coordina" mientras ellos trataban de cazar a algún otro en las inmediaciones de donde fue el "acto relámpago" reclamando la aparición de Felipe Vallese.

Si nos aguantamos las trompadas y nadie dice nada nos tienen que largar porque la "volanteada" la hicimos antes de que llegara la policía y la "barricada" con los coches incendiados estaba en la otra esquina, no donde estábamos nosotros. Lo mejor es que te peguen. Oíme, no es que uno se haga el cowboy recio... pero en la confusión... ganancia de pescadores. Gritan ellos, gritás vos, te tirás al piso, se putean entre ellos, nadie entiende un carajo y así pasa el tiempo. El tiempo necesario para que se corra la pelota de que te llevaron preso. Alguno debe haber visto cuando nos subieron a la furgoneta. Alguien se va a dar cuenta de que faltamos a la próxima reunión con los compañeros en el sindicato. Y entonces ya llegará algún abogado a preguntar por cualquiera de nosotros. Por eso la cuestión es ganar tiempo, mintiendo. *—Se lo juro Señor, yo no hice nada, ni estaba por allí cuando se armó el lío.*

Al flaco le parece que le creen, se envanece y profundiza la mentira.

—Yo ni siquiera soy peronista.

Por detrás llegó la bofetada, como un aplauso sonó y detrás del ruido desde el despacho donde me tenían a mí a la espera de interrogarme se escuchó:

—Será mentiroso, el hijo de puta, si llevaba una foto de Evita en la billetera.

Aprender a mentirle a la policía, sin duda, es una dura escuela. Si te equivocás, en vez de aplazarte te pasan a un calabozo.

Arbelos, C. y Roca, A. *Los muchachos peronistas. Historias para contar a los pibes.* Emiliano Escolar Editor. Madrid, 1981.

Leer el testimonio de un militante peronista sobre un episodio que tuvo lugar en 1958 y responder:

- 1-¿Por qué arrestaron a quien relata este episodio con la policía? ¿Qué había hecho?
- 2- ¿Qué acciones espera de la policía el protagonista?
- 3-¿Quiénes son los destinatarios de estos testimonios a partir de lo que el título del libro del cual fue extraído este testimonio sugiere?

A continuación leer el artículo de la historiadora Mónica Gordillo y justificar cuál es la relación entre el relato y el contexto que ella presenta.

4- ¿Cómo se puede explicar lo que le pasó a quien testimonia en relación a lo que relata esta historiadora?

DE LA RESISTENCIA A LAS REBELIONES POPULARES

La “pura resistencia”: los “gorilas”, los “caños”, la revolución...

El gobierno militar que se instaló en 1955 quebrantó momentáneamente la estructura legal dentro de la cual habían venido funcionando las organizaciones sindicales, a la vez que intentó aniquilar todo vestigio de la ideología peronista tal como se puso de manifiesto con el decreto 3.855 de 1956, que disolvía el partido, inhabilitaba para ocupar cargos públicos a todos los dirigentes políticos y gremiales que los hubieran ejercido durante los gobiernos peronistas y prohibía el uso de todos los símbolos peronistas, incluidas las canciones, distintivos y consignas hasta el extremo de no nombrar a Perón o a Eva Perón de manera pública o privada.

Pero, contrariamente al efecto buscado, esto produjo un refuerzo de la identidad peronista alimentado por discursos y tácticas violentos que llamaban a resistir hasta que se hiciese efectivo el esperado y seguro retorno de Perón desde el exilio. Comenzó así un período de reconstitución de la identidad popular peronista en circunstancias muy diferentes de aquellas en las que se había consolidado, donde se puso en juego un intenso trabajo de representación, autorreconocimiento, clasificación y distinción frente a los valores que se intentaba imponer desde los sectores dominantes. En efecto, la idea del retorno sirvió como elemento aglutinante para la resistencia popular ya que, a partir de ella, se conformó el mito del “avión negro”, que era sostenido tanto por los partidarios como por los temerosos enemigos.

El imaginario del retorno servía, entonces, para justificar por parte del gobierno medidas extremadamente represivas

como el fusilamiento del general Valle y de otros seguidores el 9 de junio de 1956, acusados de preparar un golpe con el objetivo de traer a Perón de nuevo al poder. Al mismo tiempo, este imaginario sirvió para alentar diferentes prácticas violentas. Al comienzo, ellas estaban desorganizadas y eran llevadas a cabo por partidarios y bases políticas que se dieron una débil organización de comandos, generalmente barriales y sin mucha coordinación. Algunos trabajadores comenzaron también a participar de esas prácticas, a la vez que intentaban reestructurarse internamente y ganar a través de nuevos dirigentes los diferentes sindicatos.

De la resistencia individual o más espontánea que predominó en la primera mitad de 1956 se pasó a otros repertorios de confrontación como el de la preparación y colocación de bombas, los famosos “caños”, que requerían mayor organización. Esta práctica se encuadraba dentro de un marco cultural típico de la resistencia que recomendaba la aniquilación del otro, del enemigo, pero de una manera solapada, encubierta.

Arturo Frondizi llegó al poder en 1958 con el apoyo del voto peronista

Gordillo, M. “Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973”, en: James, D. (dir). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Sudamericana, Buenos Aires, 2007.

En una puesta en común, evaluaré cómo han sido las respuestas en torno a las preguntas. Principalmente si se pudo lograr establecer relaciones entre el testimonio que arroja la fuente y el relato historiográfico que aporta para pensar la situación contextual. Situación que, por otra parte, yo empezaré a delinear, como ya expresé, al principio del segundo momento de la clase. Intentaré relacionar la violencia política que tuvo lugar entre 1976 y 1983 a partir de esos mojones de proscripción, violencia y autoritarismo.

Bibliografía:

Arbelos, C. y Roca, A. *Los muchachos peronistas. Historias para contar a los pibes*. Emiliano Escolar Editor. Madrid, 1981.

- Barry, C. “Eva Perón y la organización política de las mujeres”, en: Maria Ligia Prado (organizaçao), *Vargas y Perón, aproximaçaos & perspectivas*. Memorial de América Latina, San Pablo, 2009.
- Bianchi, S. “” en: Georges Duby, Michelle Perrot (director@s). *Historia de las mujeres en Occidente*, Vol. 5, 1993.
- Gordillo, M. “Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973”, en: James, D. (dir). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Sudamericana, Buenos Aires, 2007.
- Ollier, M. M. *La creencia y la pasión. Privado, público y político en la izquierda revolucionaria*. Argentina, Ariel, 1998.
- Smulovitz, C. *En busca de la fórmula perdida: Argentina, 1955-1966*, Ed. CEDES, Bs.As. 1990.
- Spinelli, M.E: *Los vencedores vencidos. El antiperonismo y la “revolución libertadora”*. Bs.As. Ed. Biblos, 2005.

Reflexiones de la practicante sobre la clase a su cargo.

El guión conjetural es lo que podemos esperar, lo que está en potencia y la experiencia en el aula, lo realizado, lo factible, el acto. Había pensado la práctica como dos momentos, uno para retomar lo que había quedado inconcluso con la ayudantía y el otro, para empezar con el tema del antiperonismo y la resistencia peronista a partir de la “libertadora”.

El tiempo del primer momento, que era para retomar el cierre de la ayudantía. Introduje varias frases y el título del poema de María Elena Walsh en el afán de poder tener una respuesta a ello y poder entender mejor lo que me pareció no se comprendió la clase anterior. Asimismo, traer a colación cómo las figuras bíblicas se relacionan con una condena moral a las mujeres. Pregunté por qué el poema se llamaba Eva, quién había sido desde la Biblia. Así también como “¿quién puede arrojarte la última piedra?” un alumno, que se manifestó de la religión católica cuando pregunté, hablo sobre la parábola de condena a una mujer adúltera. Pregunté si el adulterio del varón también se condenaba, dijeron que no.

Introduje la imagen “arrebatar el poder a los soldados”, ¿de qué institución provenía Perón? ¿Qué características tiene la institución del ejército? Una alumna contestó que los lugares de las mujeres eran sus espacios domésticos. Enfaticé el lugar que Evita empieza a conseguir.

Posteriormente, volví a la entrevista a la historiadora Marysa Navarro y a las preguntas que les había realizado en las copias de la clase pasada. Tomé tres ejes que escribí en el pizarrón para mostrar los logros que Navarro reconoce a Evita: voto femenino (que había salido a partir de la pregunta de Micaela), Partido Peronista Femenino y Fundación Eva Perón. Explicué que el voto es una batalla que las sufragistas y las socialistas tenían desde hace tiempo, y que es Perón quien concede en 1947 el voto femenino. De ahí relacioné la importancia del Partido Peronista Femenino como núcleo de organización que lidera Eva y que organizará en unidades de base, antecedentes de lo que actualmente es la acción social y política que el peronismo organiza, sobre todo en los barrios más pobres, a partir de una penetración territorial exclusiva del peronismo. Explicué que puede entenderse desde ahí, como

germen y origen las actuales políticas sociales del peronismo. Destaqué el funcionamiento de la Fundación Eva Perón, como institución que rivalizaba con la Iglesia católica en su incumbencia y rol con respecto a “los humildes”. Aylén me preguntó por qué se rivalizaba, y dije que las prerrogativas que antes eran propiedad exclusiva del catolicismo empiezan a ser reivindicadas por el peronismo...

En un segundo momento, volví a las preguntas sobre si Evita era feminista y qué era el feminismo para relacionarlo también con sus logros políticos. Ese activismo político no cuestionaba las relaciones y los lugares asignados a las mujeres. Relacioné eso con las imágenes de Evita como ligados a otras imágenes femeninas: maestra y mamá. Todas ocupándose del cuidado de lxs niñxs y de su crianza, pintadas como hadas, caracterizadas: lindas, dulces y buenas.

A partir de ello, les pregunté qué era el feminismo, escribí en el pizarrón las diferentes definiciones de feminismo. Gabriel dijo que él estaba en contra de todas las posiciones que quisieran ponerse sobre (¿encima?) de otrxs, varios dijeron que el feminismo es lo mismo que el machismo pero para las mujeres; Marina hizo una definición que daba cuenta del conocimiento sobre el tema, alguien habló del feminismo como el deseo de un mundo imaginario en el que no existirían los varones... Frente a esto, quise mostrarles cómo, constantemente, estamos moviéndonos en pares dicotómicos, sin poder complejizar los fenómenos. Dí la definición de Femenías de feminismo. Gabriel insistía con la suya, le pregunté dónde, en qué lugar, podía cotejarla con lo que las organizaciones feministas decían de sí.

A partir de ello, les pregunté qué pensaban sobre la actual presidenta: ¿es feminista? ¿No lo es? ¿Por qué? Como no hubo respuestas, traje a colación el ejemplo del planteo de las organizaciones de mujeres y/o feministas sobre el aborto. Que mencionara el tema del aborto, hizo que se perdiera la cuestión de la pregunta, para dirigirse a qué sienten y piensan ellxs sobre el mismo. Micaela dijo que por qué las mujeres no tienen los hijos y después los dan en adopción; un varón dijo que si se había disfrutado después había que hacerse responsable... La cuestión del aborto generó mucho posicionamiento, pero dificultades para discutir en otros términos, para intentar tensionar las afirmaciones tan contundentes. Fue muy motivador para lxs alumnxs ya que se encaramaron en discusiones varias sobre el feminismo,

preguntas sobre por qué un varón que hace patín es considerado homosexual, etc. Me pareció bueno que salieran todas esas cosas, porque las preguntas reflejaban esas preocupaciones y ese estar en consonancia con lo que estábamos hablando. Considero que el haber tocado el tema del aborto, dándolo como ejemplo sobre cómo la presidenta es interpelada por organizaciones feministas porque no pone en agenda este tema de salud pública, necesitaba un tiempo específico.

El comportamiento en general: el gritarse entre ellxs para discutir, la descalificación entre ellxs (las etiquetas), los gritos por momentos de Matías (a lo último ya censurado por un par de compañerxs, esto es, no me molestaba sólo a mí) no favorecían la discusión con fundamentos, el tratar de poner en cuestión los prejuicios, los preconceptos. Cuando alguien decía algo que era aprobado por muchxs del grupo, se aplaudía y se interrumpía el hilo de la discusión. Hay una resistencia mía a tener que gritar para expresarme, así como a tolerar esa falta de respeto no sólo a mí, sino entre ellxs. Después, cuando estaba armando la línea histórica en el pizarrón, cuando me acerqué a un alumno que la clase anterior había hecho una distinción entre “tipos” de feminismo, me dio su visión sobre la discusión aludiendo que se dijeron cosas “que no tenían nada que ver”. Yo le dije que sí veía la relación entre lo preguntado y el tema que veíamos.

La necesidad de cortar cuando se extiende mucho. Me molesta mucho que se griten, que no respeten los actos de habla (comportamientos que, por otra parte, también tienen lxs adultxs). Me molesta que no se puedan escuchar entre ellxs, porque conocer las preguntas e inquietudes del otrx es acercarse más a ese otrx.

Lo que yo considero es que la educación no es un acto mágico, es decir, no voy a salir de la clase con varones y mujeres feministas, tolerantes, entendiendo la posición de otrx. Esto no sólo se manifestó con el tema del feminismo, sino con otra variable que también pesa mucho y es la clasista. En los comentarios se podía traslucir esa incomprensión e indiferencia por lxs otrxs. La educación y sobre todo desde las ciencias sociales debe propender a informar, dar a conocer otras formas de vida, otras posibilidades. Agustín dijo que él sabía cómo cuidarse, dónde buscar preservativos, anticonceptivos y pastillas del día después. Aplaudieron frente a este “saber”. Otro alumno alegó que la ley está y que en todos los centros de salud hay anticonceptivos y preservativos para cuidarse. Me abrumaron estas afirmaciones, esta

falta de conocimiento de otras formas que emergen y rivalizan. Este poner en lxs otrxs, las faltas: la ley está, los centros disponen de los métodos: ¿cómo no los usan? Desconociendo razones, causas, motivaciones: ¿sólo actuamos con arreglo a fines? ¿Hay tanta libertad para que nadie, nada, la cultura nos lleve a hacerlo de una determinada manera?

Mientras escuchaba lo que decían pensaba en todo el arsenal de respuestas posibles que hablan de la precariedad, de las culturas, de la distancia entre la ley y su implementación; de las fronteras entre lo deseable y lo que efectivamente es. Como una entiende de dónde provienen todas esas representaciones sociales, no puede más que dar respuestas cortas: no todxs tenemos las mismas oportunidades, derechos, privilegios y que, por experiencia propia, no en todos los centros de salud se encuentran disponibles los métodos para cuidarse. De ello, empezaron a salir comentarios sobre la asignación universal, todos los estereotipos y prejuicios, y odios de clase: “se embarazan para cobrar...” como no salían en un plenario común, porque eran como manifestaciones por grupo, no pude direccionar respuestas. Un alumno dijo que, aunque él no pagaba impuestos... había dinero para... Con el tema del aborto, me pareció bueno decir aquellas cosas que no se saben: el lema de la Campaña por el Aborto seguro, legal y gratuito; la inexistencia del cumplimiento de la ley de educación sexual integral. Me propuse cerrar ese primer momento, con esas aclaraciones.

Como quedaba poco tiempo para el desarrollo del segundo momento, tuve que retomar y reciclar lo que me había propuesto trabajar dese el guión conjetural: esto es, lecturas individuales del texto sobre el testimonio y del de Mónica Gordillo. Intenté suplir algunas ideas del texto de Gordillo, a partir de la línea histórica y de relaciones gruesas que pudieran permitir entender por qué se trabajaba sobre esto (en relación a los contenidos anteriores).

No introduje el concepto de populismo porque no se iba a poder apreciar su riqueza; así como no me iba a poder centrar en el aspecto discursivo que era uno de los elementos que rescataba. Hice la línea histórica que recuperaba las situaciones políticas/gobiernos nacionales de 1946 a 1983. Me había propuesto como objetivo mostrar los “antecedentes” al golpe del 76 por ello lo incluí también en la línea

histórica, pero me centré en el período: 1955-1973, porque es el de la proscripción del peronismo.

En relación a la línea histórica, hice unas marcas que permitieran hacer una distinción por período civil-militar. Me dí cuenta cuánta cosa se podía leer de la línea: interrupción a los gobiernos civiles, rol “moderador” del Ejército (Kvaternik, 1987), etc. Me olvidé de mencionar la “cuestión peronista”, es decir, cómo fue la constante de todos esos gobiernos dar una solución o una respuesta a las masas peronistas que no podían canalizar su representación. Lo de la proscripción del peronismo sí lo remarqué.

Pedí que el testimonio lo leyera quien se ofreciera, se ofreció un alumno que no leía en voz muy alta ni era buen lector, pero todxs lo escucharxn en silencio y otrxs lo seguían en silencio desde sus textos. Propuse que renarraran el relato y nadie habló, expliqué que renarrar era contar lo que habían leído, pero nadie se ofreció. Seguramente es una consigna muy tediosa pero me parecía útil para poder observar qué se había entendido, qué relaciones se habían establecido. Entonces hice consignas abiertas sobre quién era el personaje, cuántos años tenía, cuándo había tenido lugar la escena, qué había hecho el personaje que había terminado en la cárcel, qué relataba de la experiencia de la cárcel. Fueron bien respondidas. Quise enfatizar y establecer la relación entre el acto del testimonio y el contexto por eso hablé sobre el voto en blanco que se había pintado en el obelisco relacionándolo con la proscripción del peronismo que les había señalado en la línea histórica. Marina preguntó por qué el personaje también había pintado San Martín-Rosas-Perón. Pregunté quién era San Martín y sabían. Pregunté quién era Rosas y no lo conocían, una alumna me preguntó si era el que había realizado la campaña del desierto. Le dije que ese era Roca. De Rosas dije lo más concreto que me parecía: que había sido gobernador de Buenos Aires dos veces, cuando aún no se había organizado el país. Y lo relacioné con el feriado actual, de la Vuelta de Obligado “día de la soberanía nacional”, es decir, cómo Rosas es visto como quien puede impedir que franceses e ingleses “conquisten” el Río de la Plata. Enfatiqué cómo la historiografía revisionista/ciertos partidos políticos reivindican a Rosas, en contraste con la historiografía liberal. Introduje los conceptos historiografía liberal y revisionismo, que –hipotetizo- desconocen. Llegar a por qué Rosas figuraba en la genealogía con

San Martín y Perón demandaba esas idas y venidas en el tiempo; en la Historiografía, en la política. Aquí me dí cuenta toda la intertextualidad que estuvo presente en la explicación: ¿Qué se comprenderá de esa cantidad de relaciones que yo pude establecer para explicarles?

El testimonio seleccionado de Arbelos y Roca fue achicado para que no estar tan largo, anteriormente había seleccionado otro, que, posteriormente, me dí cuenta implicaba mayores y complejas relaciones: por ejemplo hablaba de Felipe Vallese y se refería más a la mitad de la década del 60. Este por el que me decidí finalmente, era, me parecía, más legible en torno a lo que podría circunscribirlo en la explicación (que pretendía, y finalmente fue, más esquemática: ¿qué y cómo se expresa el peronismo desde la proscripción?). Como había poco tiempo, la relación que les pedía en la consigna, la expuse yo, diciéndoles que ese relato se contextualizaba en esa época.

Plan de cátedra alternativo (anual).

Fundamentación

Qué, por qué y para qué enseñar son preguntas que se responden, sin duda, en la definición final de un programa. Cada docente se constituye y es constituido en su propuesta de un plan de cátedra y ésta es una acción ético-político-pedagógica (Freire, 2006). Un programa habla a las claras sobre lo que se consideró más importante –para tener lugar en ese recorte- y qué merece ser enseñado/aprendido en el medio de una diversidad interminable de cosas a ser enseñadas. Armar un programa es poner orden en un caos, seleccionar en medio de un paisaje lleno de inquietudes a explorar ya que la comunidad historiográfica pone en el tapete un sinfín de preguntas, problemas, métodos, etc. Entre esos infinitos temas y problemas hay que quedarse con los que parezcan más pertinentes, más atinados sabiendo de antemano que por fuera –y por fuerza (la pretensión de armar un programa, un plan)- queda mucho.

Los nudos, problemas o acontecimientos históricos seleccionados según el criterio de maestrx presupondrán visibilidad o invisibilidad de situaciones, asunción de unas problemáticas e ignorancia de otras. Sabemos que muchas de éstas, la sexualidad, el universo de las mujeres y de las llamadas minorías, los movimientos sociales y el cuestionamiento del orden existente, el mundo de lo doméstico, etc. han sido tradicionalmente excluidos y que dicha exclusión presupone un costo muy alto en la comprensión y explicación de lo histórico, de lo social. Proponemos en este programa una Historiografía feminista, que considera el conflicto como una de las máximas figuras constitutivas de lo social. Asimismo, una Historiografía en diálogo con las condiciones del presente y que, por ende, privilegia la comprensión de los efectos visibles del pasado (¿hasta qué punto es historia reciente toda la historia?).

Correr el ojo de la mirada de la Historiografía político-institucional, económica para hacer foco en otra: la de la vida privada, la de la vida cotidiana, la

de otras organizaciones de la vida social que inciden fuertemente en la constitución de las subjetividades históricas de lxs actorxs sociales. Las escuelas, los hospitales, los movimientos sociales, etc. Dichas organizaciones, y también la sexualidad, lo privado, dicen mucho sobre los regímenes del mundo político de los varones y del Estado porque dialogan con éstos. Observar las relaciones de poder, pero un poder que, como a partir de la enseñanza de las teorías feministas es fluctuante y desbordante, y no sólo se ejerce en un sentido vertical en una de las esferas de la vida social.

Lxs alumnxs de una escuela como el EIS responden a una clase en particular, tienen acceso a diversidad de bienes culturales, educativos, sociales, económicos; gozan de gran capital social cultural, económico, social, etc. esto se evidencia –entre otras cosas- en los elementos que manejan de la actualidad política y otros, las escrituras y lecturas que realizan, su acceso a tecnología, diarios, informaciones/experiencias/comentarios de las familias (diálogos intergeneracionales). Sin embargo, esto no implica saber legítimo, no es conocimiento producido desde las ciencias sociales. La propuesta mencionada se ciñe a lxs alumnxs destinatarixs para poder mostrar la sociodiversidad en los respectivos marcos temporales para poder saltar la barrera (el límite) de la propia experiencia (de clase, de situación sexo-genérica, de religión, de raza, etc.) para “abrirse” a otras realidades y hacer uso de herramientas conceptuales no aplicadas en las relaciones sociales cotidianas para explicar los fenómenos sociales.

Asimismo, una visión alternativa de los tradicionales contenidos puede habilitar la discusión y conocimiento de otros problemas, otros objetos para educar la mirada en evidenciar la complejidad y aristas de las situaciones sociales. Por ejemplo, relevar conceptos sobre las luchas que se llevan a cabo desde los movimientos sociales y que prefiguran varias lecturas de mirar la realidad y un análisis de condiciones desde las múltiples marginalidades. Brindan un panorama, un estado de la cuestión que hace emerger marcas no relevadas. Lo mismo en lo que respecta a las conceptualizaciones propuestas sobre las instituciones modernas como escuelas, hospitales y cárceles que discuten el sentido común y marcan –en contextos históricos concretos- la politicidad y el carácter social de las mismas.

Relevar cómo los conflictos tienen raíces u orígenes históricos y cómo eso puede darnos elementos para reflexionar en la actualidad. La posición kirchnerismo-antikirchnerismo, por ejemplo, presupone una esquematización rígida y binaria de la conflictividad social, que impide comprensión y explicación, que impide pensar los conflictos y realizar un análisis para considerar lxs actorxs intervinientes, sus intereses y decisiones en los diferentes campos. Por lo mencionado se fundamenta el ir “hacia atrás”, hacia el peronismo clásico, contar la violencia política experimentada por diversos sectores y grupos políticos, sociales, sexuales, etc.

Objetivos:

Que lxs alumnxs logren:

- Construir conocimiento “aplicable”, “móvil”, “trasladable”; que puedan poner en movimiento las herramientas conceptuales.
- Problematicar los prejuicios o preconociones que operan como obstáculos epistemológicos (Gastón Bachelard)
- Entender la “utilidad” de la Historiografía para apreciar/considerar/explicar/visibilizar los conflictos sociales y sus diferentes manifestaciones (el poder en sentido amplio/políticos- sexuales-sociales-económicos, etc.)

Contenidos:

Eje: La Argentina reversible: de 1880 a la contemporaneidad y de la contemporaneidad a 1880.

Durante todo el año se verán la historia argentina a partir de problemas o nudos conflictivos, éstos son: 1) Las instituciones modernas, 2) la asunción del peronismo y la constitución del antiperonismo, 3) la relación entre diferentes movimientos sociales y el kirchnerismo. Todas estas problemáticas presuponen renunciar a la linealidad/al marco cronológico fijo. Las lecturas que se construyen representan

para la comprensión un ir y venir en el tiempo; así como un diálogo permanente con la teoría. La propuesta que aquí se presenta no es lineal, cronológica: no empieza en 1880 y termina en la actualidad siguiendo el devenir ordenado de los acontecimientos/procesos. Se seleccionan los núcleos temáticos ya mencionados porque se considera que dan cuenta de la primera modernidad y de esta segunda que vivimos. Asimismo, porque las diferentes organizaciones sociales aludidas dejan marcas en los sujetos y no son de carácter individual sino social e histórico. Permiten evaluar y considerar las transformaciones, los cambios y las duraciones que han tenido lugar en la sociedad argentina.

1. Núcleo temático: Las instituciones en la primera modernidad en la Argentina (1880- 1980)

En este núcleo temático se analizarán -a partir de los conceptos de Foucault y Beck principalmente- escenas concretas de la historia argentina. En un primer momento, se abordarán los conceptos para después insertarlos en el abordaje de dos “casos”: cómo se ven el control y la disciplina en las escuelas de la república oligárquica, en las del peronismo clásico y en los hospitales.

a. Definiciones sobre la “primera modernidad”. Foucault para leer Argentina. Disciplinamiento, control, las instituciones modernas qué sujetos crean y qué sujetos pretenden (esperan). Vigilancia y castigo para aprender/sanar/recuperarse. ¿Qué instituciones pueden comprenderse desde ese paradigma?

b. El funcionamiento de las escuelas y hospitales como “instituciones modernas” en la génesis y desarrollo del Estado Nacional:

* Disciplinar, normalizar y homogeneizar: argentinizar a l@s nativ@s y a l@s inmigrantes en el Estado-nación emergente (1880-1910).

* La familia patriarcal como modelo en las escuelas del primer peronismo (1945-1955). Los roles asignados durante el primer peronismo a mujeres y varones para el proyecto político del peronismo: 1- el trabajador en la fábrica, 2-la mujer ama de

casa, buena, linda y al servicio de los demás; 3-hijas e hijos en el hogar cuidados por la madre y en la escuela por la maestra.

* Los hospitales como lugares de encierro de los elementos nocivos para la sociedad. L@s loc@s y los homosexuales. La patologización de la homosexualidad (Argentina, primeras décadas del siglo XX).

2. Núcleo temático: El clivaje peronismo-antiperonismo (1943-1973-----¿2012?).

En este núcleo temático se abordará el peronismo clásico a través de las manifestaciones de la política social, a través del discurso construido por dicho peronismo y del antiperonismo. A su vez, también se manifestarán las consecuencias de la proscripción del peronismo a partir de la “revolución libertadora” y se intentará hipotetizar qué elementos explicativos pueden compararse o extrapolarse para entender el presente político contemporáneo.

a. El peronismo clásico. Políticas sociales (voto femenino, derechos del trabajador/modificación de la Constitución, distribución de la riqueza). Bases sociales del primer peronismo. Evita y Perón en la conformación de un discurso populista: oligarcas vs. Pueblo. La conflictiva polarización de la sociedad (antiperonismo-peronismo). La “revolución libertadora” y los diferentes tipos de antiperonismo (Spinelli).

b. La resistencia peronista: el voto en blanco, las alianzas y los sindicatos como factor de poder. La cuestión peronista: ¿cómo resolver qué se hace con las masas peronistas? (Smulovitz) El papel del Ejército como mediador y actor político. El empate hegemónico (Portantiero). El aprendizaje de la violencia política (Ollier). La vuelta de Perón al país y a la presidencia.

c. ¿Es posible entender el conflicto actual que se plantea entre kirchnerismo y antikirchnerismo a partir de la construcción discursiva del primer peronismo, la exclusión del peronismo por el antiperonismo y sus consecuencias vistas más arriba?

3. Núcleo temático- La relación del kirchnerismo con los movimientos sociales (2003- 2012)

A partir de este núcleo temático se verán las relaciones, tensiones entre las reivindicaciones de los movimientos sociales y el Estado —en este caso- el kirchnerista. Para dicha la complejidad y diversidad de las demandas políticas y/o sectoriales.

a) Conceptualizaciones sobre movimientos sociales, acción colectiva y Estado. Distinción entre viejos y nuevos movimientos sociales. Los viejos movimientos sociales en la Argentina de principios de siglo XX: el movimiento obrero (anarquismo, socialismo, sindicalismo). Los nuevos movimientos sociales (Touraine) en la Argentina gobernada por el kirchnerismo (2003- actualidad):

b) 1) Movimiento de los Derechos Humanos. De las Locas de Plaza de Mayo a las políticas reivindicativas con respecto a los organismos de Derechos Humanos (Juicios, reconocimientos, creación de Monumentos y discurso oficial sobre la Dictadura militar del 76, etc.).

2) Movimiento LGTB (Lesbianas, Gay, Trans y Bisexuales). De los orígenes de la lucha a la política del reconocimiento. Ley de matrimonio igualitario. Ley de identidad de género.

3) Movimiento feminista. La entrada del género como concepto en Argentina a fines de los 80 y sus consecuencias. Los feminismos. Las institucionalizadas y las radicales y/o autónomas (un abanico de situaciones entre las máximas (abolir el Patriarcado) y las mínimas (lograr legislación para impedir las violencias contra las mujeres). El aborto como tema pendiente en la agenda política de las instituciones representativas.

4) Movimiento piquetero. Origen del piquete como estrategia y medio de lucha a partir de las transformaciones que trajo aparejado el abandono del Estado Social y la asunción de uno neoliberal. Actualidad de diferentes organizaciones piqueteras en relación con el Estado Nacional.

5) Movimiento campesino y de los Pueblos Originarios, movimiento ambientalista y movimiento feminista: la denuncia sobre el impacto ecológico de las mineras y la represión perpetrada por el Estado y los privados. La denuncia sobre el uso de agrotóxicos para el cultivo de soja. La acción colectiva de los pueblos fumigados. La extranjerización de la propiedad de la tierra. Vivir sin tierra. La proclama de la soberanía alimentaria.

Metodología:

Según Merchán Iglesias y García Pérez, “una metodología de enseñanza se podría definir por el conjunto de actividades que se desarrolla en torno de una unidad o módulo de trabajo, habitualmente una ‘unidad didáctica’. De manera más precisa podemos decir que una metodología se caracteriza por el tipo de actividades que emplea, por la función y sentido que atribuye a cada actividad y por la orientación de la secuencia de actividades a lo largo de la unidad didáctica”. La metodología propuesta, según los autores, habla del concepto de aprendizaje que se tenga.

Como ya se ha manifestado en la fundamentación, en la propuesta y fundamentación de contenidos y en la explicitación de objetivos (y se hará en los criterios de evaluación y en la fundamentación de la evaluación) se propone aquí una Historia-problema, en el cual lxs alumnxs conforman un papel imprescindible en el rompecabezas propuesto: dado que las piezas/fichas no están en un orden sino que requieren problematización, relación (por qué encajan unas con otras, cuáles son sus formas) y explicación. El “aprendizaje por descubrimiento” opera como la actividad similar a la investigación historiográfica, en el aula se propiciará el trabajo desde la idea de investigación (Merchán Iglesias, García Pérez, 1997): indagar lo “real” a partir de preguntas, a partir de crítica a lo establecido, a mirar el mundo como si fuera un laboratorio.

La explicación vendrá de la mano de la narración, el diálogo y la interrogación. El diálogo entre saberes, pero también en la negociación de los mismos, “qué entra y qué no” pero –sobre todo- fundamentar el por qué de la aceptación o el rechazo. Sabemos que lxs alumnxs traen saberes, conocimientos diversos, por ende se torna necesario preguntarles a éstxs para saber cuáles son

dichos conocimientos con el fin de saber qué se entiende en cada situación o nudo problemático planteados. A su vez, este “choque” entre lo que traigo y lo que me llevo opera beneficiosamente –si se logra el objetivo de hacerlas discutir y pelearse– en el aprendizaje en tanto y en cuanto hay una movilización cognitiva, una interrogación, un problema que motiva el intentar comprender.

El trabajo con fuentes primarias y secundarias presupone establecer las distancias y diferencias entre cada tipo de fuentes; y sus consecuentes usos en el aula. Se realizarán lecturas compartidas en los casos en que se observare cierta dificultad para la comprensión de un tema o porque éste de por sí ya presenta gran complejidad.

Criterios de evaluación:

Según Porfirio Morán Oviedo, la evaluación debiera ser cualitativa y formativa. Con esta última quiere significar la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya motivación –de suyo– se halla en y para facilitar, conducir y andamiar el proceso de aprendizaje. Lo cualitativo hace referencia a qué se observa en el proceso de aprendizaje, qué importa considerar. Se concibe la evaluación –según las corrientes actuales de la educación contemporánea– como “una acción pedagógica, interactiva y contextual y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación” (Morán Oviedo, 2007).

La evaluación formativa debe ser integral, continua, compartida y reguladora: que entienda conocimientos en sentido amplio, no sólo los disciplinares; que sea entre docentes y alumnxs; que no tenga fin y que permita construir un anillo virtuoso. Que lxs alumnxs sepan qué y cómo están siendo evaluados para que la evaluación presuponga otro tipo de aprendizaje más. Quizá también para reconocer qué se ha aprendido y cómo, qué dificultades se encuentran, etc.

La actividad se orienta hacia la formación de habilidades como la del razonamiento, de aquí que por ello también se parta de un plan de contenidos que supere la linealidad y que presuponga diversidad de causalidades y el establecimiento de relaciones. En el cual se comprenda el por qué y el para qué –parafraseando a Morán Oviedo– de los procesos sociales. En consonancia con las características enunciadas más arriba sobre evaluación, se considerará para la

evaluación la autonomía y desarrollo de los propios temas de preocupación e indagación de lxs alumnxs. La originalidad con respecto a esto y la gestión de dichas inquietudes fomentadas a partir de la curiosidad científica. Los criterios a utilizar son:

- Manejo de una actitud de las ciencias sociales, que -debería ser- de sospecha y distancia con el sentido común.
- Capacidad para relacionar presente y pasado.
- Utilizar las herramientas conceptuales propuestas por la cátedra (u otras sugeridas por el alumnado) para expresar opiniones/juicios. Poner en funcionamiento dichas herramientas para la comprensión y explicación de la realidad.
- Participación significativa. Respeto del disenso, expresión de la propia opinión.

Para evaluar dichos criterios se propone: pedidos de informes de tipo narrativas/relatos (Virginia Cuestas) sobre temas vistos; informes en los cuales se establezcan relaciones entre situaciones y/o problemáticas del presente con conceptos abordados; relevar las ideas previas sobre el o los temas a debatir y discusión de éstos a partir de conceptos de las ciencias sociales (¿por qué cambió o no mi visión?) de manera oral y/o escrita. De esta forma se pretende “verificar el resultado o rendimiento de una tarea (...), realimentar el aprendizaje al descubrir las fallas, lagunas o dificultades del proceso y tomar decisiones pertinentes que reconduzcan las acciones con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos” (Morán Oviedo, 2007).

CONTENIDOS TEMATICOS	Tiempo estimado	Tiempo real
Presentación y explicación del programa, de las modalidades de trabajo. Introducción a la primera unidad. Pensar la Historia argentina desde la primera modernidad y la segunda modernidad. Definiciones sobre la “primera modernidad”. Foucault para leer Argentina. Disciplinamiento, control, las instituciones modernas qué sujetos crean y qué sujetos pretenden (esperan).	2 cl.	
Definiciones sobre la “primera modernidad”. Foucault para leer Argentina. Disciplinamiento, control, las instituciones modernas qué sujetos crean y qué sujetos pretenden (esperan).	2 cl.	
El funcionamiento de las escuelas y hospitales como “instituciones modernas” en la génesis y desarrollo del Estado Nacional (las experiencias en las escuelas)	2 cl.	
El funcionamiento de las escuelas y hospitales como “instituciones modernas” en la génesis y desarrollo del Estado Nacional (continúa las experiencias en las escuelas y comienzo sobre los hospitales)	2 cl.	
Antiperonismo-peronismo. Introducción al tema. El peronismo clásico. Políticas sociales (voto femenino, derechos del trabajador/modificación de la Constitución, distribución de la riqueza). Bases sociales del primer peronismo. Evita y Perón en la conformación de un discurso populista: oligarcas vs. Pueblo. La conflictiva polarización de la sociedad (antiperonismo-peronismo). La “revolución libertadora” y los diferentes tipos de antiperonismo.	2 cl.	
El peronismo clásico. Políticas sociales (voto femenino, derechos del trabajador/modificación de la Constitución, distribución de la riqueza). Bases sociales del primer	2 cl.	

peronismo. Evita y Perón en la conformación de un discurso populista: oligarcas vs. Pueblo. La conflictiva polarización de la sociedad (antiperonismo-peronismo). La “revolución libertadora” y los diferentes tipos de antiperonismo.		
La resistencia peronista: el voto en blanco, las alianzas y los sindicatos como factor de poder. La cuestión peronista: ¿cómo resolver qué se hace con las masas peronistas? El papel del Ejército como mediador y actor político. El empate hegemónico. El aprendizaje de la violencia política. La vuelta de Perón al país y a la presidencia.	2 cl.	
La resistencia peronista: el voto en blanco, las alianzas y los sindicatos como factor de poder. La cuestión peronista: ¿cómo resolver qué se hace con las masas peronistas? El papel del Ejército como mediador y actor político. El empate hegemónico. El aprendizaje de la violencia política. La vuelta de Perón al país y a la presidencia.	2 cl.	
¿Es posible entender el conflicto actual que se plantea entre kirchnerismo y antikirchnerismo a partir de la construcción discursiva del primer peronismo, la exclusión del peronismo por el antiperonismo y sus consecuencias vistas más arriba?	1 cl.	
La relación del kirchnerismo con los movimientos sociales (2003- 2012). Introducción a los conceptos movimientos sociales (viejos y nuevos). Distinción entre viejos y nuevos movimientos sociales. Los viejos movimientos sociales en la Argentina de principios de siglo XX: el movimiento obrero (anarquismo, socialismo, sindicalismo). Los nuevos movimientos sociales en la Argentina gobernada por el kirchnerismo (2003- actualidad).	2 cl.	

Propuesta de investigar sobre movimientos sociales propuestos a partir de un recorrido por las páginas oficiales de los mismos; o a través de otra bibliografía sugerida por la cátedra a partir de la construcción de fichas.	2 cl.	
1) Movimiento de los Derechos Humanos. De las Locas de Plaza de Mayo a las políticas reivindicativas con respecto a los organismos de Derechos Humanos (Juicios, reconocimientos, creación de Monumentos y discurso oficial sobre la Dictadura militar del 76, etc.).	2 cl.	
2) Movimiento LGTB (Lesbianas, Gay, Trans y Bisexuales). De los orígenes de la lucha a la política del reconocimiento. Ley de matrimonio igualitario. Ley de identidad de género.	2 cl.	
3) Movimiento feminista. La entrada del género como concepto en Argentina a fines de los 80 y sus consecuencias. Los feminismos. Las institucionalizadas y las radicales y/o autónomas (un abanico de situaciones entre las máximas (abolir el Patriarcado) y las mínimas (lograr legislación para impedir las violencias contra las mujeres). El aborto como tema pendiente en la agenda política de las instituciones representativas.	2 cl.	
4) Movimiento piquetero. Origen del piquete como estrategia y medio de lucha a partir de las transformaciones que trajo aparejado el abandono del Estado Social y la asunción de uno neoliberal. Actualidad de diferentes organizaciones piqueteras en relación con el Estado Nacional.	2 cl.	

5) Movimiento campesino, movimiento ambientalista y movimiento feminista: la denuncia sobre el impacto ecológico de las mineras y la represión perpetrada por el Estado y los privados. La denuncia sobre el uso de agrotóxicos para el cultivo de soja. La acción colectiva de los pueblos fumigados. La extranjerización de la propiedad de la tierra. La proclama de la soberanía alimentaria.	2 cl.	
Revisión de los 3 grandes ejes presentados, relevar problemáticas y elegir un tema para escribir un informe.	1 cl.	

Bibliografía para lxs alumnxs:

Se utilizará un dossier elaborado por la cátedra a partir de bibliografía específica sobre los temas. Además estará compuesto por una selección de fuentes primarias, entre las que figuran -entre otras-: “Operación masacre” de Rodolfo Walsh, “La razón de mi vida” de Eva Duarte, manuales escolares de la época peronista clásica, documentos sobre denuncias sobre minerías, posicionamientos sobre la ley de glaciares y demás aparecidos en la página de Maristella Svampa (<http://www.maristellasvampa.net/archivos/ddhh02.pdf>); sitios web o páginas oficiales de diferentes movimientos sociales, etc. En dicho dossier también se anexarán sugerencias de film y literatura relacionadas con las temáticas vistas.

Bibliografía para lxs docentes:

Aldao, Martín (y otr@s). *Matrimonio igualitario: perspectivas sociales, políticas y jurídicas*. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

Altamirano, Carlos. *Peronismo y cultura de izquierda*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011.

- Ansaldi, Waldo. "Tanto andar a los mandobles para terminar a los besuqueos: acerca de la relegitimación de los políticos argentinos", en: *Varia historia*. Vol.23 n°38, Belo Horizonte, 2007.
- Barrancos, Dora. "Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina", en: *La aljaba* v.9 Luján ene/dic. 2005
- Barrancos, Dora. *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2007.
- Barrancos, Dora. *Mujeres, entre la Casa y la Plaza*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, Colección Nudos de la Historia Argentina, 2009.
- Beck, Ulrich. y Beck-Gernsheim, Elizabeth. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias políticas y sociales*. Barcelona, Paidós, 2003.
- Figari, Carlos Eduardo. "Escritos en el cuerpo. Higienismo y construcción médica de la homosexualidad en el Brasil republicano" en: *Antípoda* n°3, julio-diciembre 2006.
- Figari, Carlos Eduardo. *Sexualidad, ciencia y religión*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor, 2007.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*, México, Siglo XXI, 2006.
- Goffman. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu, 2009.
- Ibarra, Pedro. "Los estudios sobre los movimientos sociales: estado de la cuestión", en: *Revista española de Ciencia Política*, volumen 1, número 2, abril 2000.
- James, Daniel (dir.). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Buenos Aires, Sudamericana, 2007.
- Meccia, Ernesto. *Los últimos homosexuales. Sociología de la homosexualidad y la gaycidad*. Buenos Aires, Gran Aldea Editores, 2011.
- Merchán Iglesias, F. Javier y García Pérez, Francisco. "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia", en Aisenberg B. y Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós, México, 1994.
- Morgade, Graciela (Compiladora) (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño Dávila/IICE

- Ollier, María Matilde. *La creencia y la pasión. Privado, público y político en la izquierda revolucionaria*. Buenos Aires, Ariel, 1998.
- Rugna, Cecilia. “Algunos discursos de las ciencias sobre la sexualidad en el imaginario colectivo. El caso de la provincia de Santa Fe”. Trabajo final del Seminario de Posgrado “Sexualidad(es): de la respuesta sexual humana a la possexualidad” dirigido por Carlos Figari, Universidad Nacional de Catamarca, 2009.
- Salessi, Jorge. *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)* Buenos Aires, Beatriz Viterbo, 1995.
- Smulovitz, Catalina. *En busca de la fórmula perdida: Argentina, 1955-1966*, Ed. CEDES, Bs.As. 1990.
- Spinelli, María Estela. *Los vencedores vencidos. El antiperonismo y la “revolución libertadora”*. Bs.As. Ed. Biblos, 2005.
- Suriano, Juan. *Anarquismo. Cultura y política libertarias*. Buenos Aires, Manantial, 2001.
- Suriano, Juan (comp.) *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. Buenos Aires, La Colmena, 2000.
- Svampa, Maristella. *Cambio de época. Movimientos Sociales y poder político*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Svampa, Maristella. *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2003.
- Svampa, Maristella. *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005.
- Svampa, Maristella y Antonelli, Mirta (coord.). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2009.
- Vezzetti, Hugo. *La locura en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós, 1985.
- Wainermann Catalina y Navarro, Marysa (1979) *El trabajo de la mujer en la Argentina: Un análisis preliminar de las ideas dominantes en las primeras décadas del siglo XX*, Buenos Aires, CENEP.

ANEXO V: ENTREVISTAS A PRACTICANTES DEL AÑO 2012

V- 1- ENTREVISTA A ANTONIA.

Observación: La entrevistada es estudiante del Profesorado de Historia. En los comienzos de la entrevista se hace referencia a la Práctica Docente Final que llevó a cabo en un establecimiento de enseñanza primaria y secundaria dependiente del Ministerio de Educación Provincial.

M: ¿Qué te motivó en el recorte del tema para tus clases? ¿Considerás que fue una elección que tomaste libremente o fue influenciada por los coordinadores de la práctica?

A: En cuanto al recorte, no tanto por los coordinadores de la práctica sino más que nada por lo que la profesora me fue guiando sobre lo que estaba pensando dar. Ella me dijo estos temas, tac, tac, tac, y ya en base a eso, que era YPF, cuestiones así, fui armando las clases.

M: A mí me gustaría que te centraras en esas dos clases en que vos abordaste esa cuestión de la relación con el presente.

A: A ver, no fue lo que yo esperaba pero al final de la clase me acuerdo que los chicos empezaron a relacionar más que nada con la problemática más cercana a ellos que fue el tema del boleto, del colectivo, del pasaje que quizás por ahí en ese momento que fue algo que charlamos hubiese estado bueno, yo pudiera haberlo enganchado con la problemática de YPF, la reestatización y tratar de guiarlos, es

decir, tratar de vincularlo, que fue lo que traté de hacer la otra clase pero ya no era lo mismo porque ya el clima se había perdido o ya estaban en otra cosa. Pero en esos últimos veinte minutos de la clase salieron esas inquietudes más de chicos que no estaban siempre participando, sino chicos muy callados como M. que participaba pero muy poco que fue la que también saltó diciendo “Bueno, pero mi papá es colectivero y me contó que es así, así y así”, y entonces como que ahí entre ellos también... y la idea también de que se escuchen, bueno, a ver escúchense entre Ustedes, porque estaba el bando de los que estaban en contra de los colectiveros que hacían paro o que pedían aumento, y estaban los usuarios que estaban reclamando que tenía que ser gratuito, o no, que si esto que lo otro, entonces es como se escuchaban diferentes voces. Creo que ahí hubiera estado la clave de poder engancharlo un poco más y problematizarlo un poco más. Pasa que como fue al final de la clase me dio por ahí miedo de no poder cerrarla, de decir bueno, si seguimos con el tema así, desarrollándolo, podría llegar a quedar algo inconcluso, entonces fui reencauzando de vuelta lo que yo había planificado pero sí hubiera estado bueno haberlo enganchado un poco más, conectarlo un poco más, que fue algo que también hablamos después...

M: Entonces vos considerás como importante en algún momento hacer esa relación pasado-presente. Yo no me acuerdo si fue una idea tuya o una sugerencia de la profesora tratar de hacer esa relación...

A: En realidad cuando estábamos hablando y me decía YPF dijimos “bueno”. Justo estaba el auge de la reestatización y estaba todo ese clima de debate en el congreso y demás, y era lo que estaba sonando también en los medios, o sea, vos prendías, la radio, la tele, la compu o lo que sea y tenías YPF con la bandera argentina y todo eso, entonces para ellos era más fácil poder visualizarlo a partir del uso de los medios, y sí, fue como una charla más que nada entre las dos, estaría bueno poder relacionarlo con... Porque además de todos los temas que me habían tocado era el que más podía yo llegar a relacionar con la actualidad y que ellos también tengan medios como para poder hablarlo más allá de lo poco que hayan escuchado pero por lo menos YPF algo les iba a causar, por lo menos no lo habían escuchado por primera vez de mi boca

sino lo que estaba en los medios en ese momento. Como que de todos fue el tema que más me posibilitaba poder hacer esa relación.

M: Cuando vos ibas a la escuela ¿tuviste alguna experiencia de que el profesor o la profesora hiciera esas relaciones pasado- presente?

A: En la secundaria, no tengo registro muy en claro. Cuando fue lo del 2001-2002 yo estaba en plena secundaria pero para mí pasó como muy desapercibido. Yo trato de acordarme todo eso y no sé si se charló mucho en clase. Me acuerdo sí pero por el impacto más que nada en los medios de lo que fue las Torres Gemelas. Eso sí, pero porque estaba en los diarios y todo el mundo llevaba los diarios, y los profesores llevaban los diarios, y veíamos, era por las imágenes, pero no sé si se abordaba tanto el problema de por qué había pasado sino todo lo que había sido la catástrofe en sí, lo que era gente tirándose por los edificios, esas cosas. De eso sí me acuerdo, no sé si tanto por la parte problemática o el conflicto que había atrás de eso pero... por ejemplo el 2001-2002 no tengo recuerdo...

M: ¿Qué edad tenías?

A: Y... quince... También fue justo en diciembre entonces ya no tenía clases pero ya se venía toda esta parte de conflictividad, ya se venía dando desde antes. Yo no me acuerdo, no tengo registro de ello...

M: Vos pensás que el lugar donde vivís, tu ciudad de origen, ¿puede haber tenido alguna incidencia en eso o no?

A: ¿En el no prestarle atención? Y... puede ser, no sé si tanto la edad pero creo que no todos los chicos de quince años están... Está ese mito de que todos los adolescentes están en otra pero hay chicos que sí, cuando salieron por el tema de las [escuelas] técnicas, vos ves que hay chicos que se politizan de cierta forma o se interiorizan sobre todo cuando es algo que también los toca a ellos, o lo que vemos en Buenos Aires, los chicos del colegio que también salen a la calle. Uno ve que hay

ciertos chicos que están interesados, yo no sé si era tanto porque no me interesaba o por la edad pero me acuerdo que yo no. El problema mío era la parte del estado de sitio que no podía salir, eso era como lo que más me afectaba pero después no sé si hacía tanto problema en por qué no podíamos salir, por ejemplo, o qué era lo que estaba pasando realmente cuando vos prendías la tele. No sé si tiene que ver, y sí, el lugar es más tranquilo entonces no ves gente movilizándose a la plaza. Acá es más fácil, vos los escuchas, si no vas, pero por lo menos los escuchás, lo ves en la tele, o los ves pasar, pero allá no, las convocatorias que han habido a la plaza han sido por cuestiones muy puntuales y la gente que está más comprometida con eso, no es que sale todo el pueblo o toda la ciudad, que va a la plaza a protestar. Las que han sido las protestas de AMSAFE son maestras que han venido a protestar acá pero no que hayan hecho marchas en San Javier entonces no se ve mucho eso... es más alejado o más tranquilo en cuanto a ese tema. Es más lo que la gente ve por la tele que lo que sabe que eso te está pasando también a vos de alguna forma, y creo que tiene que ver, sí, en ese sentido.

M: ¿Considerás que la formación disciplinar y pedagógica te lleva a reflexionar sobre eso, las relaciones pasado-presente, para algún tema concreto? Porque uno puede decir “bueno, en las pedagógicas se habla de esta cuestión” o cuando ven la didáctica específica para qué sirve la historia, una cuestión bastante elemental para relacionar pasado-presente. ¿Pero vos considerás que sobre algún aspecto puntual la formación en algún momento te llevó a reflexionar sobre esa relación pasado-presente?

A: Sí, sobre todo cuando los medios te dicen “es un momento histórico”, pero una dice: “a ver, por qué es un momento histórico”, y tratás de relacionarlo y más que nada yo con mis hermanos, con mis papás trato de hacer un nexo, establecer por qué es así desde mi punto de vista. Qué se yo, capaz que yo también lo escuchaba “es un momento histórico” pero no me ponía a reflexionar por qué es un momento trascendental, de ruptura, de inflexión, o de algo en la historia. Yo sí trato de reflexionar en ese sentido, ver por qué algo histórico y lo que trato es de llevarlo más que nada a mis amigos, tratar de ir viendo por ese lado.

M: ¿Y eso te lo permitió el hacer la carrera de historia?

A: Sí, yo supongo que antes no me lo hubiera planteado tan así. No es por nada pero yo los veo a otros amigos míos, a mis padres, o mis hermanos que no se paran a plantearse bueno a ver por qué o a reflexionar, más allá de que al momento de hablar tengan sus opiniones y sus inquietudes y tengan con qué hablarlo. Vos podés entablar una conversación de por qué y por qué no, y por qué sí. Es como que todo muy lindo, momento histórico, qué sé yo, queda para la historia pero no pasa más que eso. Sí, yo supongo que sí, además yo veo cosas que, no sé, me pongo a pensar en las cosas que han pasado treinta años atrás, todo lo que tenía que ver con la dictadura y demás, que yo no lo viví. Pero cuando empezás a ver de 2000 para acá decís bueno, esto yo sí lo viví, puedo contarlo desde mi lugar más personal, entonces como que también yo trato de decir “bueno, esto tengo que grabármelo en la cabeza”, sobre todo las imágenes o lo que se decía porque es algo que después el día de mañana al dar clase yo tengo herramientas que son propias, no es que me lo contaron, de alguna forma lo viví, entonces en ese sentido tomo más conciencia, trato de ir recopilando un montón de cosas que en algún momento después me van a servir, que antes no lo hacía. En el 2001-2002, yo antes no lo registraba y digo de lo que me perdí de no haber estado atenta en ese sentido pero sí, o por ejemplo, lo de Chávez, todo lo que ocasiona, apoyés o no apoyés el modelo o lo que sea, que también es algo que empecé a entender o a ver, más allá de que vos estés a favor o en contra de un modelo de gobierno, de analizarlo, tratar de verlo objetivamente por así decir, porque también uno después lo va a dar. Cuando dé esto, de acá a dentro de diez años, poder decir “yo lo viví”, poder contar mi experiencia más allá de contar las de los demás. Estoy como más atenta, digo que tengo que abrir un poco más y tratar de entender y no quedarme únicamente con lo que veo sino entender, comprender o complejizarlo. En ese sentido sí, estoy más alerta.

M: Uno piensa que es lo que debería ser, ¿no? Pero no siempre aparece muy claro eso. ¿Qué pasos seguiste en la elaboración de la propuesta que hiciste? ¿Te resultó fácil, te resultó complicado? Más allá del diálogo, de las idas y venidas que podía

tener la planificación pero ¿cómo las viviste esas dos clases en particular? ¿Te requirió más que otra clase?

A: Usé mucho de internet, fue bajar y ponerme a leer, yo había elegido varios recortes de diarios y ponerme a leer cada uno y tratar de visualizar... bueno... elegir, porque tenía La Nación, El Litoral, Clarín, o sea tenía varias propuestas y tenía que elegir cuáles darles a los chicos y también hacer el recorte. Entonces era leer, hacer el recorte, ver que quedara coherente, porque es distinto a cuando vos preparás tu propio texto que más o menos lo vas acomodando. Pero esto como era un recorte de un diario tenía que tratar de hacerlo... no meterme yo a escribir sino tratar de que sea el diario... La parte de editar eso fue lo que me llevó bastante tiempo, y después cuando me puse a leer también en el libro de Halperín Donghi que era muy extenso y complicado -después decidimos sacarlo- los debates de la estatización de YPF en el '28 que eso también fue ponerme a leer todos los debates. Lo que cada diputado o senador decía a favor o en contra eso sí me llevó más tiempo sobre todo cuando hacían alusión a ciertos acuerdos o cosas que uno no tenía... fue buscar en Internet a grandes rasgos a qué hacía mención. En ese sentido, se me complicó más porque trabajé con otro tipo de documento u otro tipo de herramienta. No era el texto que yo estaba acostumbrada a trabajar. Había usado citas o fragmentos de discurso pero no era tampoco como un diputado hablando de la estatización o no de YPF, eso ya era otra cosa, había como otras cuestiones más que tener en cuenta entonces me llevó más tiempo. Sobre todo porque yo no tengo diarios entonces era ir a internet y empezar a buscar. Antes, actividades que te daban en la secundaria, vos ibas, vos tenías un solo diario, ibas a ver la noticia del día o algo. En cambio ahora tenés más posibilidades pero no tenés el papel.

M: Hay más fuentes de información disponibles, ¿no?

A: Sí, yo me acuerdo que antes era... en mi casa, el sábado era El Litoral y los domingos El Clarín y ya está. Pero por lo menos había diario, esa cosa de leer, de ver qué hay, en cambio ahora vos tenés que irlo a buscar a internet, tenés más posibilidades en ese sentido, vas viendo qué diario querés leer o leer dos o tres

diarios al mismo tiempo, de ir comparando, que fue más o menos lo que iba haciendo cuando busqué las noticias de YPF.

M: Centralmente, ¿qué querías que los alumnos logaran? Porque uno puede tener objetivos más pequeños que, por ejemplo, los chicos se motivaran o uno puede decir, bueno mis objetivos eran más ambiciosos y yo pretendía realmente que pudieran reflexionar en la dirección que yo les proponía y que pudieran ver esas continuidades y esos cambios en el discurso que parece tan complicado entender hoy día, ¿no? ¿Vos considerás que eso lo pudiste lograr?

A: También lo que es la crítica a Cristina que ahora quiere nacionalizar pero bien que estuvo a favor cuando se privatizó. Sí creo que lo que me hubiera faltado más, pero por una cuestión de salto... la época del noventa como que si bien yo la di ahí muy por encima, ellos no contaban tampoco con eso, no habían leído nada, ni siquiera tampoco son de esa época como para decir “algo del noventa yo me acuerdo pero porque viví”. Para ellos los noventa era algo muy lejano y la época de las privatizaciones también. Les faltaba ese salto, decir ¿por qué se había privatizado YPF y en qué marco se había privatizado? Entonces, si bien más o menos les fui tirando líneas, de bueno, por qué los noventa, que Menem, que esto que lo otro, les costó seguir el hilo, y por eso ahora yo traté de usar no tanto estatización como reestatización, esa idea de que ya había sido estatizado en un momento. Y por qué ahora se busca estatizar de vuelta y qué pasó en el medio era un desafío. Que era estatal, que después no era estatal y ahora sí es estatal y eso para una sola clase era mucha carga de información sobre todo chicos que tampoco, no sé, más allá de alguno que tiraba alguna idea que servía, como por ejemplo Y, pero había muchos que no aportaban o tampoco tenían lecturas hechas por hobby, alguien que dijera “porque yo leí que en los noventa”... no había.

M: O que quizás les falta también esa socialización en la casa ¿no? De poder conocer determinado tiempo a través de sus padres, de sus abuelos...

A: Sí, seguramente, o la típica en los noventa estábamos mejor, bueno a ver, ¿por qué se supone que en los noventa estábamos mejor?

M: Bien, la presencia de ciertas representaciones acerca de esto que no ayudaban quizás...

A: Sí... a que hagan también la conexión porque uno les estaba dando algo que pasó a mediados del siglo pasado pero le faltaba lo de la mitad y estaban también con lo fresquito de ahora. Pero si vos más o menos no decías “bueno, qué pasó en los noventa, por qué, y no fue únicamente en Argentina sino que fue también un plan que se dio en toda América Latina y demás”, era difícil, mucha información porque por más que eran chicos que en algún momento se enganchaban tampoco es que estaban deseosos de saber qué había pasado en los noventa. Creo que dentro de todo, qué sé yo, supongo que entendieron en ese sentido. Pero obviamente capaz que daba para dos clases quizás o para profundizar más pero era una clase donde había mucha información o hacer una conexión que capaz tampoco estaban acostumbrados a hacer continuamente. Era proponerles algo que no sabías hasta qué punto iban a poder lograr. Entonces como que, sí, por ahí uno se aferra más a lo seguro que tratar de ir viendo, sobre todo, si hubiera tenido más clases pero era una de las últimas entonces la idea era cerrar en ese sentido. Sí, creo el mayor desafío en ellos fue eso, relacionar la continuidad pero incorporar ese dato nuevo de los noventa. Claro que tampoco llegan a ver en historia, es el último año. Creo que llegaban con suerte a los setenta u ochenta con la vuelta de la democracia, es como que los noventa tampoco lo veían después como para decir “ah sí, esto lo hablamos con la profesora de la práctica”, tampoco, creo que no llegan directamente a esos años así que...

M: Esa es una dificultad adicional, ¿no?

A: Sí, me parece que la profesora me había dicho que daba hasta la vuelta de la democracia pero de ahí en adelante les queda ese bache...

M: Que lo contemporáneo sean los ochenta para unos chicos que nacieron hace muy pocos años, no es para nada contemporáneo. Cuando empecé a dar clases en el año '99 los chicos no tenían idea de Malvinas, ahora sí porque el tema se ha reflatado, porque hay un uso político de Malvinas, pero es interesante esta cuestión de la ruptura de la memoria, ¿no?

A: Sí, es bueno aprovechar esos momentos, saber ver que son claves para decir “a ver, cómo lo engancho” sobre todo para la historia que todo el mundo..., sobre todo los chicos dicen, “ay historia, el pasado, sí, bien viejo, de atrás”. Bueno, pero no es tan, tan viejo, uno lo va resignificando de alguna forma.

M: ¿Cómo ves la cuestión del tiempo histórico, cómo lo trabajarías si tuvieras que armar de nuevo esas clases, pensándolo con más cantidad de clases, por ejemplo?

A: (Se ríe). El tiempo histórico siempre fue bastante complicado. Y sí, yo creo que es la clave. A mí, por ejemplo, el trabajo que tuvimos que hacer para la didáctica, también de relacionar o hacer una actividad pasado-presente una cosa así, me acuerdo con las otras chicas decíamos qué actividad porque cuesta visualizarlo también uno para después proyectarlo en una actividad. Entonces es que yo digo para mí siempre fue complejo tratar de pensar una actividad donde se vea el uso del tiempo histórico y ¿cómo lo...? Sí, no, no, la verdad, es como que todavía... es algo como que no... más allá de lo de YPF... creo que es lo más difícil a veces.

M: Me lo dijiste de alguna manera, se desprende del relato que estabas haciendo, o sea poder realmente marcar los cambios y las continuidades es lo elemental, que es lo que más cuesta porque uno puede ser un joven de quince años y decir “bueno, siempre fue igual”, no?

A: Sí, o tomarlo como algo aislado que pasa hoy pero que también pasó otras veces, con distintos condimentos, en otro marco, pero pasó. O por ahí dice “¿y para qué saber eso?” Pero eso te ayuda a entender qué es lo que querés o qué es lo que no querés de ese pasado para el presente, y esa idea que cuesta mucho, también

personalmente -también a los chicos- esa idea de que uno también es parte de eso, entonces bueno puede decir “ay no”, porque en San Javier pasa mucho de “eso es en Buenos Aires, o eso es en Córdoba, o es en Rosario, o en Santa Fe”, pero a largo plazo o a corto plazo eso llega a San Javier. Yo pienso en mi ciudad, terminan llegando las consecuencias, a largo plazo, buscadas o no buscadas repercuten, por ejemplo, el tema de la violencia. En San Javier cuando yo iba a la secundaria no pasaba, pero ahora sí está pasando entonces vos decís “bueno, ¿hace cuánto que terminé la secundaria yo?”, no hacen diez años. En menos de diez años quieras o no quieras lo que pasa en Buenos Aires o en las grandes ciudades termina pasando también en una ciudad como San Javier. Entonces no es decir “es que a mí no me va a pasar” sino que vos también sos parte de eso. Así sea desde lo más pequeño podés participar para el cambio y creo que también es importante que lo entiendan los chicos. También la idea de romper con esa cosa de que el adolescente está siempre en su mundo... y sí la mayoría de los casos... como que no le importa mucho el afuera y está siempre con el celular y con internet. Pero no todos los adolescentes. Está bueno saber encontrar en un curso ese adolescente que está más interesado y que no sea el único, ver cómo lo puedo potenciar para que también sirva de “enganche” para el curso entero. Creo que siempre hay algún adolescente que sobresale en el sentido que lee libros, que no necesariamente se los das vos sino que por interés propio o que busca en internet, o que por el simple hecho de escuchar en la radio o en la tele saca sus propias conclusiones, entonces en ese sentido creo que está bueno estar atento a esos momentos que tienen de aporte.

M: ¿Vos pensás que la institución en la que hiciste la práctica tiene algunas características particulares que posibilitan y obstaculizan ese trabajo que se puede hacer con los alumnos? ¿Pensaste cuando estabas haciendo la práctica que se podía hacer ciertas cosas y otras no? No me refiero a las autoridades sino a las características de la institución.

A: En la didáctica también dimos clase en la [escuela] E. Era más claro, ahí. Como eran chicos que vienen de lugares más complejos y demás, era como que había que darles todo, había que permitirles todo y también las expectativas que tenían los

mismos profesores hacia esos chicos eran también... que vos decías “bueno, dale una oportunidad”. Porque a mí no me gustaba matemática pero no por eso era mala, creo que también tiene que ver en los gustos, no a todo el mundo le tiene que gustar historia pero por lo menos poner un granito como para decir “aunque sea no me la llevo”, entonces yo siempre pongo ese ejemplo: cuando dicen “ay, pero a mí no me gusta historia”, a mí nunca me gustó Matemática ni nada de esas materias pero siempre hacía el esfuerzo, ya sea por mí o por mi familia, por lo que sea, tratar de no llevármela y si me sentaba a estudiar, era dos o tres horas más de lo que me sentaba a estudiar para otras materias. Entonces a los chicos, las veces que he podido, les decía “bueno traten de hacer ese granito de arena, no tiene por qué gustarles todo” pero convengamos que no por eso tienen que ser malos chicos o vagos o lo que sea, creo que todos los chicos tienen intereses en algo y el ideal es eso. Y en la [escuela] E. se notaba decir “bueno, lo que pasa es que vienen de barrios así, hay que darles esto porque...” y la misma profesora decía también “no, pero estos chicos, estas actividades, no sé si las van a poder hacer”. Bueno, pero hay que probar, entonces, uno si no prueba es que no puede saber hasta dónde pueden llegar a dar los chicos. Te pueden llegar a sorprender como también “bueno sí, vamos a bajar un poquito las expectativas” pero comprobar. Capaz que porque ella los conocía más, no sé, uno como es practicante y principiante va con toda una artillería de cosas que quiere probar a hacer, a ver cómo resultan y quizás ella ya las había probado antes y no habían dado resultado, no sabemos. Sí en esa, en la [escuela] E., me acuerdo que era como más evidente eso, que era más de la institución y porque la profesora misma nos decía “lo que pasa acá en esta institución se les da todo” y demás. Y en la que di yo, no, no me acuerdo de haber tenido así... Me acuerdo sí que había un curso que se quejaban mucho, como que se portaban muy mal, pero las conversaciones que tenían entre la profesora de historia –la que estaba conmigo- y la secretaria era como que “bueno en realidad no son tan malos chicos”. Yo no conocía a los otros grupos pero como que en relación con otros grupos, tampoco eran tan malos, tan indisciplinados, ni nada de eso. Sí había muchas profesoras que cuando yo hice la jornada completa, hablando con ellas, una de biología, que preguntándome como me había ido me dijo “Sí, la verdad, de la mitad de año a esta parte, los chicos han cambiado, este grupo cambió su comportamiento en cuanto a que no le ponen tanta gana a hacer las cosas,

y capaz que hay uno o dos que ya se la llevan y la dan por perdida, y la forma también de hacer los trabajos, del esfuerzo que hacen tampoco es el mismo”. Es como que yo conocí a un grupo pero que antes de julio ese grupo era distinto. Es más, la profesora cuando me lo ofrece me dice “te doy este grupo porque el de ciencias sociales es más complicado para trabajar, este grupo no”. Después ella me dijo “no sé qué les pasó que de julio a esta parte, volvieron de las vacaciones y es como que no tienen ganas de trabajar, no participan”, en ese sentido sí habrían cambiado. Pero a eso yo no lo vi porque no los conocí de antes, entonces no puedo tener referencias pero la otra profesora también me había dicho lo mismo “no sé yo qué les pasa que antes trabajaban más, ahora es como que ya no quieren trabajar tanto, las respuestas que dan son distintas a las que daban antes de las vacaciones”. Pero yo, para ir a dar la clase, tampoco les prestaba tanta atención, veía cómo eran conmigo y si participaban o no conmigo es como que tampoco decía “ay no, para qué les voy a dar esto si ya me dijeron que no lo van a hacer”, entonces trataba de seguir lo que yo tenía ganas de hacer con los chicos. Creo que no me limitaron, dije “bueno, vamos a probar, cómo reaccionan”. Era más la relación que yo tenía con ellos. Lo mismo cuando fueron las chicas a verme que dijeron “ay no, pero yo en tu lugar” y yo decía “bueno, son malos pero no sé si son tan malos”, pero claro, cuando vos los comparás con otros grupos vos decís “bueno, sí, eran un poquito...” No eran el grupo ideal como había pasado con otras chicas, que participaban, que eran disciplinaditos y demás, pero la verdad que yo tampoco los padecí, yo dentro de todo hasta ese momento estaba contenta con el grupo. Claro, después cuando las fui a ver a ellas y que sí, efectivamente, después de darle clase a esos chicos, P. que tenía cinco nomás, y encima en quinto, que trabajaban todos re-lindo y B. tenía más chicos pero estaban más disciplinados y participaban de otra forma. Y si, obviamente, si vas a mi curso decís “por Dios ¿qué pasó acá?”, pero yo era como que hasta que ellas no me dijeron “ay, yo no sé cómo aguantás” era como que yo... “bueno, es lo que hay”. Hay cursos ideales y otros que no siempre van a ser ideales, entonces mejor que me haya tocado en la práctica y después ir a una secundaria reemplazando, decir “bueno, ya está, ya lo pasé a esto vamos a seguir dándole para adelante” ante que decir “esto no me había pasado antes”, entonces en ese sentido creo que está buena la experiencia.

M: Por último, qué cosas vos sugerirías para nosotros, para la cátedra, para la formación, en didáctica específica y para la práctica en relación con poder orientar a los estudiantes para que hagan estos trabajos en la escuela de relacionar pasado-presente y también futuro ¿no? porque un poco en lo que vos estuviste hablando tiene que ver con posibilitar que los chicos piensen si estos les convence o no les convence y qué es lo que van a decidir, por el voto, por las distintas formas de participación social y política. Qué nos sugerirías porque quizás resulta una cuestión compleja precisamente porque no se les dan todas las herramientas.

A: Más allá de esa conexión creo que es algo que nos pasa mucho en la didáctica que es cuando tenemos que ir a las escuelas, nos hubiese gustado ir antes, en un tercer año o algo así, aunque sea ir a observar como para uno ver. Eso sí, pero creo que tiene que ver con la carrera en sí que la propuesta de salir a la escuela y no esperar al último año a ver si es lo tuyo o no es lo tuyo estar frente a un curso. Después, para la didáctica y para la práctica... a mí hacer actividades que conecten pasado-presente-futuro me ha costado bastante pero creo que también es porque más allá de la didáctica y la práctica en las otras tampoco hay mucha conexión. En las contemporáneas obviamente que sí, pero en otras materias, bueno... Grecia allá, Roma allá, por decir algunas. Y entonces sí vamos a la didáctica, vamos a la práctica, y nos piden que hagamos actividades, justamente que establezcamos esa relación que antes no estábamos acostumbrados a establecer y cuesta, por más que uno diga "sí tengo las herramientas" no tenés la práctica, menos de hacer actividades, sí de establecer la relación, no de pensar y menos para chicos de secundaria. Si de por sí te cuesta a vos que tenés ciertas herramientas, que tenés todo un recorrido académico y eso tener que bajarlo para una secundaria y esperar que los chicos también a su modo más o menos establezcan las relaciones, creo que eso es difícil uno como practicante. Primero ordenarte vos tus ideas y después ahí decir "bueno, a partir de acá trato, a partir de actividades, o de lo que sea, de ver cómo reaccionan los chicos". Sobre todo, más que nada con el tema del pasado, el presente ya lo tienen, está ahí, pero poder relacionarlo con el pasado es lo que más cuesta. Mirar para atrás, decir "esto que me están dando en historia me sirve a mí para esto y me sirve para más adelante..."

M: Es lo fundamental, poder enseñarles a que puedan historizar ese presente.

A: Sí, por eso. Porque muchos dicen “¿y de qué me va a servir esto?” Y decirles “bueno, pero si vos te parás frente a la sociedad donde estás y sabés mirar ese presente de una forma crítica por lo menos vas a entender por qué estás cobrando lo que estás cobrando, por qué no te alcanza, por qué los problemas de acá, los problemas de allá, o por qué ves a la gente en la calle reclamando por lo que sea. Aunque sea que vos te parés a reflexionar sobre eso creo que ya es algo. Entonces creo que ahí estaría el mensaje hacia los chicos de la secundaria, de no verlo como si fuera una película que pasa y a mí no me pasa sino tratar de entenderlo, solucionar es otra cosa, pero tratar que no pase desapercibido. Como esa cosa de decir que hasta que a mí no me pase vos no te das cuenta de lo que realmente es. Es por ahí el desafío por así decir y donde está el enganche, también en cosas cotidianas, que sé yo. Había textos, me acuerdo, que el profesor les planteaba problemas a los chicos que eran cotidianos, de la casa de ellos, por ejemplo, y tratar de entenderlos en base a un marco más grande de la ciudad, de la provincia, del país y del mundo...

M: ¿A qué te referís?

A: Uno de los textos, no me acuerdo, de la didáctica que planteaba... O, por ejemplo, me acuerdo también ese que era de América... “Ellos creían que la tierra era redonda”, que también plantea que es algo muy chiquito pero tratar de pensarlo de una forma más amplia. No empezar desde el principio con una súper hipótesis sino desde una simple pregunta a partir de la que él empezaba a abrir un poco más la lupa y de a poco iba mostrando a los chicos lo complejo que era el descubrimiento de América y que no era solamente un hecho que había pasado. Entonces, cosas como muy chicas, que por ahí tienen al alcance de la mano pero capaz que nunca se preguntan “bueno, ¿y por qué es así?”. Entonces en base a eso tratar de decir qué hay detrás. En ese sentido estaría el camino por así decir, y creo que es lo difícil, porque si uno tampoco como docente, y sobre todo de historia, no está muy ubicado en lo que está pasando, tampoco vos no podés ir a dar un tema que no conocés sin siquiera haber leído. Vos tenés que saber del tema, estar aunque sea informado, haber leído, y

sobre todo si vas a plantear el tema de algo presente, con los medios y demás teniendo en cuenta qué es lo que esos medios están dando. No podés ir y decir “Bueno, a mí no me importa lo que está pasando, yo les vengo a dar esto...” saber escuchar a los chicos, qué es lo que están preguntando porque, como salió acá, en el curso mío, que yo estaba dando YPF pero ellos lo que le interesaba era saber sobre el boleto, lo relacionaron con eso. Decir “bueno, a ver qué es lo que a vos te interesa saber de eso” y cómo poder plantear...

M: Y la relación que hay entre el boleto e YPF, que en realidad la había, ¿no?

A: Claro, por eso, entonces saber qué es lo que les inquieta, y también darle cierta importancia porque por ahí siguen hablando los profesores: “Lo que vos decís no es importante” sino decir “bueno, a vos te interesa esto vamos a darle cierta importancia” y tratar de complejizarlo y ver lo que dicen tus compañeros también. Ahí es cuando el chico dice “para qué voy a levantar la mano de vuelta si lo que yo dije nadie lo escuchó”. Eso también a uno lo limita como alumno, decís, “bueno, me quedo en el molde por las dudas”, es como que le sacás confianza. Yo por lo general soy de participar muy poco, en las clases no participo a menos que me digan “hablá”. Pero si no, no sé levantar la mano porque sí, y no sé si tiene que ver con la confianza, más allá de que uno a veces no lee los textos, pero también tiene que ver con qué dirán los otros y eso es por ahí es bastante difícil para uno como alumno, de levantar la mano y decir lo que vos pensás más allá que si está bien o está mal o si tus compañeros piensan lo mismo o no. Y en eso también tienen que ver los profesores sobre todo en un nivel secundario, si te dan “pelota” por así decir o no, a lo que vos estás diciendo. Eso quizás uno lo arrastra no sé, nunca fui de participar mucho así que no, no sé si es algo mío, o por experiencia de la secundaria, pero yo creo que las experiencias de uno están también para poder transmitirlas a los otros.

M: Muchas gracias.

V- 2- ENTREVISTA A CARMEN.

Observación: La entrevistada es Licenciada en Historia y estudiante del Profesorado en la misma facultad. Trabaja como docente realizando reemplazos en distintas escuelas mientras finaliza la carrera que le dará la titulación específica. En los comienzos de la entrevista se hace referencia a la microexperiencia de práctica que llevó a cabo durante el cursado de la Didáctica de la Historia en un establecimiento de educación secundaria, con orientación técnica, anexo a la Universidad Nacional del Litoral. En momentos posteriores se alude a la Práctica Docente Final que está desarrollando actualmente en una escuela dependiente del Ministerio de Educación Provincial y también a sus experiencias como profesora suplente en otras instituciones.

M: ¿Qué te motivó en el recorte del tema para tus clases? ¿Considerás que fue una elección que tomaste libremente o fue influenciada por los coordinadores de la práctica?

C: En cierta forma la ayudantía y la práctica, ambas tienen esta cosa de conectar el pasado, inducir o llevar o provocar mucho esta relación. La clase que tenía que ver con la cuestión de la juventud en cierta forma porque el testimonio de los militantes peronistas era muy fuerte, para la conexión con su propia juventud que es la juventud de esa época que ha tenido otras experiencias, por ejemplo, la de la resistencia peronista, y qué es ser joven en este momento. Y a su vez también porque ellos nacieron y estuvieron siempre en un contexto democrático, esa era la relación. Y después también que volver a la época, por ejemplo, del '55 hablaba de que el “ser muchacho” en esa época evidentemente ha cambiado con lo que significa ser hoy muchacho, ni siquiera usamos la expresión “muchacho”. Esas transformaciones que tienen que ver con la fuerte politización como dice María Matilde Ollier de la vida,

es decir, cómo estaba atravesada la vida política, cómo puede ser pensada que evidentemente no son los parámetros de la violencia política en esos términos. Hoy podemos hablar de otro tipo de violencia pero no de esa, no de la llegada a las armas, no de tomar las armas y no obviamente el horizonte de la revolución. Y en el caso de Evita, porque, a partir de muchas cuestiones que tienen que ver con el presente que lo podemos ver en los diarios, en la radio, las menciones que se hace a la presidenta en cierta forma pueden ser linkeados, digo yo, algo que te permite ir para atrás o algo que te permite establecer una relación con esas consideraciones que se hicieron sobre Evita en su época, más allá de que una no estuviera de acuerdo con esa figura, qué atributos se le endilgaban a esa figura y lo importante que en esa clase, por ejemplo, saliera... el que apareciera como “puta”, la cuestión en la contemporaneidad -el apelativo de “yegua” para la presidenta-, bueno esas cosas... Y obviamente ahí la mirada que una quiere empezar a introducir que es la mirada de género, también como cuando hablamos de peronismo podemos empezar a hablar de todo lo que deja de mirar y que es muy importante. Porque cuando una empieza a ir por la bibliografía sobre Evita empieza a ver una veta no desarrollada y que es muy interesante, muy importante, y que en cierta forma puede ser hasta que rivaliza con la figura líder que es Perón y en cierta forma cómo construye poder una mujer que no tenía una militancia intelectual, empieza a militar desde el mismo quehacer político. Y bueno, lo que cuentan estas autoras, estas historiadoras que yo usé, la verdad que es un proceso, lo que ella va fundando es una cosa muy fuerte y que yo también en un momento trataba de hacer la relación con una cosa súper interesante de poder mirar todo lo que Evita deja, en relación a las tareas de Evita y a su legado, la repercusión y la continuidad que tiene en el peronismo. Aun cuando el peronismo vaya metamorfoseándose y cambiando de lugares y aun el peronismo neoliberal asume ciertas cuestiones que tienen que ver con la asistencia social, que tiene que ver con los legados de Evita, o sea que en ese reducto quizás sigue la continuidad de lo que podía ser el peronismo clásico. Y yo intenté buscar material sobre las manzanas, cuestiones como esas, y llegar a pensar cuáles son las estrategias, por ejemplo, del ministerio de desarrollo social actual que en cierta forma, si bien empiezan a usar otros conceptos, por supuesto, porque tienen que modernizarse porque bueno, se modernizan porque así lo sienten, hay muchas cosas de continuidad,

que sea el trabajo realizado por las mujeres. En cierta forma ese tipo de continuidades o líneas de fuga pueden verse. Las manzaneras eran mujeres en cierta forma no sólo que operaba la cuestión de dádiva entre comillas sino que esas mujeres también operaban por solidaridad en el barrio y eran referentes, y todo ese trabajo que era cara a cara con las y los vecinos lo hacían las mujeres y bueno, me parece que en muchas cuestiones que plantea el ministerio de desarrollo social también van de la mano de eso, sobre todo de la provincia de Buenos Aires.

M: Y en cuanto a motivaciones más íntimas, de tipo personal, decís esto me resulta significativo ¿por qué?

C: Bueno, una cosa debe ser mi feminismo, por supuesto, tratar de meter el tema donde sea o tratar de hacer esa apertura para saber que en todos los lugares donde lo busquemos está presente, la cosa es que no podemos verlo. El otro día por ejemplo hice un reemplazo y trabajamos el concepto de clase entonces ahí me di cuenta que, ya bueno, como que se empieza a meter tanto el tema que una cosa no pensada... Yo hice la referencia de estas cuestiones de clase que, por ejemplo, chicas de ese curso, de clase media, de un colegio privado no se ven como madres ¿no? y después percibí que lo había hecho ya como una cosa, que se va interiorizando, que se va movilizándolo que puede hacer ver cuestiones que antes no las tenía tan claras presentarlas desde la teoría o tirarlas para pensarlas. Bueno, mi motivación personal me parece que es el feminismo y después algo que creo que me persigue que es siempre pensar la cuestión del conflicto en relación con los movimientos sociales o el cambio social. O sea, evidentemente, en todas las propuestas que yo genero está, en mi tesis de grado está, que son cosas que una quizás percibe con el tiempo y ahora me doy cuenta que en mi tesis de maestría también está, también está el movimiento social mirando al estado, el movimiento social cuestionando..., y sobre todo el feminismo como movimiento social que cuestiona la matriz cultural en la que somos criadas.

M: Sí, y además me parece, yo observándote lo que hiciste en la didáctica y supongo que también ahora va a ser para la práctica, un sentido bastante grande de autonomía,

¿no? Una te puede decir “podés hacer esto” y vos siempre venís con otra propuesta lo cual para un docente es realmente muy importante.

C: Yo creo que el tiempo que estuve en “El carrito de los libros” que era un proyecto compartido entre la ONG Acción Educativa que es la que más el cuerpo le ponía y la Secretaría de Extensión. Ese estar con esas mujeres haciendo educación popular ¿no? Hay un montón de herramientas ahí que continúan, que están como inconscientes y que en algún momento se activan y bueno, lo de la educación popular también es una cosa que a mí me moviliza.

M: Estuve releendo la encuesta que les pedí el año pasado cuando empezamos con la materia y vos decías que en realidad no te resultaba tan significativo para pensar la conciencia histórica la formación de la facultad sino otras experiencias. Entonces, me interesaba indagar en eso.

C: A mí lo académico me pesa muchísimo pero en la academia no puedo darle voto o autoridad a todo el mundo. Es como que en muchas cuestiones la universidad habla solo con la universidad y cuando hace extensión, porque me ha pasado, no con “El carrito”, porque “El carrito” sí sabía hacer extensión pero otro tipo de extensión, por ejemplo, con el programa de Género no es hacer extensión porque no se va a un territorio X, por ejemplo el barrio Chalet, de igual a igual, se va a colonizar a la gente, entonces fueron varias situaciones de mucha falta de respeto a las personas, que justamente se habla de la educación popular, de bueno, de otras..., y no hubo respeto por el conocimiento de los otros y muchas promesas que se les hicieron a esas personas no se cumplieron. Entonces para mí esas cuestiones son muy significativas de la universidad, y a su vez las cuestiones que la universidad no contempla: la utilización de los conceptos pero a su vez la no aplicabilidad de los conceptos en la cotidianeidad del aula y de la lectura de la realidad, no digo que por supuesto que todos lo hagan así.

M: Sí, es un problema del que no se es suficientemente consciente pero creo que la complacencia en la que uno está muchas se ve sacudida... Los que estamos en

contacto con otras instituciones o con graduados, que están en otras cosas, es como que aparece ese cuestionamiento a la autocomplacencia que muchas veces no es intelectual solamente.

C: También sumado a la cuestión patriarcal, que en una carrera tan feminizada como esta, la cantidad de varones que están liderando o a cargo de cátedras, yo digo “¿cómo tipos tan lúcidos y tan brillantes pueden...?” Entre comillas, después te preguntás hasta qué punto son tan lúcidos y tan brillantes. Evidentemente el concepto de patriarcado no lo van a ver, pero el concepto de poder sí, pero evidentemente saben un montón de cosas que después no aplican en la cotidianeidad en el trato con sus alumnas, en la construcción del proceso de aprendizaje, el no poder leer otras cosas que las personas traen cuando vienen a clases que no son sólo eso que se ve, que también son las propias historias. Todas esas cuestiones digo ¿cómo tipos formados en ciencias sociales no lo pueden ver?

M: ¿Y por qué te parece que puede ser?

C: Y porque en cierta forma tienen la teoría, pero está ahí como sin movimiento y les falta ese contacto, esa sensibilidad. Tengo un profesor en la maestría que se llama E. M. que es hermoso en el sentido que puede conciliar la sensibilidad y la teoría, nunca desvincula, y la sensibilidad para ver teóricamente le da muchas herramientas, lo hace generoso, y en otros lugares tienden a ser más soberbios y egoístas. Después viste que en nuestra carrera también, no hay una tradición fuerte de formar grupos, eso también, me parece que hay tradiciones que se dan en la carrera de sociología en la UBA, más de cuerpo, más de formar gente para que..., o sea más de pensar a futuro, y aquí me parece que hay personalismos.

M: Y dentro de ese panorama que es medio complicado, ¿vos recuperás alguna experiencia de cursado que te haya llevado a establecer esa relación pasado-presente o pensar que a partir de esto los estudiantes pueden tener más herramientas para pensar la realidad social? Con cierta posición...

C: La cátedra que está picante así es la de H. y A. pero sobre todo me parece que a partir de la entrada de H. que dinamiza, porque H. está preocupado en estudiar... hizo su maestría, ahora tiene su doctorado, y además con la renovación bibliográfica, con “pispear” qué se sigue produciendo porque esto no se acaba, al contrario, es como dice Maristella Svampa, este es el momento de cambio de época entonces está esa efervescencia, entonces sí, igualmente A. siempre tuvo esa cosa de no perder la cuestión del presente.

M: Eso, ¿con qué puede estar relacionado?

C: Para mí con su marxismo, con su militancia, que ahí A. en eso sí tiene mucha sensibilidad después quizás falta acompañarla con más teoría o con otras cosas. Pero ellos están como abocados justamente a “hacemos esta materia pero para qué, cuál es la posibilidad de lectura del ahora, del hoy” y después, no sé, porque los demás son como muy... Después M. puede ser en la Historia Argentina II y en la Problemática Contemporánea de siempre hacer..., pero bueno porque es un tipo al que le interesa mucho la política, entonces sí. Sus referencias en clase y también traer cuestiones de la política de la década del ochenta, de la década del noventa, o de la actualidad e ir haciendo las conexiones. Y después...

M: Me acuerdo en un grupo de encuestas que hice a otros alumnos de la didáctica, dos años antes, y precisamente destacaban esa cuestión que para muchos docentes la política está afuera de la facultad, es algo que debe permanecer por fuera, entonces no hay posibilidad de que se genere un debate acerca del sentido de las cosas o de para qué sirve el conocimiento, eso es lo que salía, lo que en algún momento pudimos hablar con ese grupo. No sé si vos estás de acuerdo con eso, o no..., ¿qué te parece?

C: Y pero, por otra parte también en su discurso aparecen muy politizados. Yo pienso en L. A., recuerdo mojones o acontecimientos. No sé un paro X, ir a hacer una clase abierta, es una posición política y como eso puede haber muchos comentarios sobre la política nacional de los momentos que fuera porque bueno, yo hace mucho

que cursé esas materias, pero no hacían quizás una relación con la actualidad, quizás por las materias que él dicta pero bueno... también dicta Historia Social.

M: Hay algunos autores que analizan lo que es el trabajo en las universidades y plantean que hay toda una tendencia a la especialización y a la profesionalización que llevan a que digan “yo con estos temas no me meto” porque no son los que corresponden a un académico, un poco mi pregunta pasaba por ahí más allá de que sí, va a haber algunos que van a estar comprometidos ideológicamente. Bueno L., toda la cuestión de derechos humanos que lo tomó como tema de investigación. Más allá de que da materias muy alejadas en el tiempo sí tiene toda una línea de investigación que pasa por ahí. Pero como que la generalidad no es esa y que tiene que ver con esto “yo no me ensucio las manos con aquello que no parezca académico” ¿no? Y que quizás eso podría estar vinculado o no a lo que significaría la construcción de una conciencia histórica, quizás...

C: Sí, hay que ver esta cosa de si es en el medio de la clase o si es por fuera de la clase también porque los dos casos que mencioné de las cátedras de Argentina y América Latina es en la clase misma, no hay un afuera en el que se hable de política así como desvinculada, la historia por un lado y la política. ¡No! Están mezcladas.

M: ¿Qué otras experiencias personales considerás que influyeron en la experiencia del año pasado que fue muy acotada pero también cuando vas hacer los reemplazos y demás? ¿Hay alguna otra cosa que te parezca significativa además de lo que dijiste? ¿Vos considerás que hubo aspectos de tu biografía escolar secundaria o primaria que tuvieron influencia también en eso en relación con profesores que pueden haber planteado alguna actitud de apertura o no, por la negativa, “yo quisiera ser una profesora como la que nunca tuve”, y te parece que eso pesa también en tus decisiones didácticas?

C: Influye esta preocupación latente, evidentemente hay una cuestión de que uno tiene modelos de quién querría ser o cómo querría ser. Entonces hay algo que me preocupa, me inquieta que alguien se aburra o alguien no pueda sacarle nada a la

clase o que no se aproveche el tiempo para pensar cosas. Además también me parece que YO introduzco otras cosas, esa es la valoración de mi práctica, entonces yo creo que el otro aprovecha eso que creo que no lo va a escuchar en otro lado, pero quizás es un prejuicio. Después también los modelos de docencia que están ahí como latentes evidentemente juegan a que una quiera hacer una buena *performance* ¿no? Que los otros puedan pensar cosas que antes no pensaban, que puedan romper, no en el mal sentido, es romper con el sentido común y tratar de no hacer lo que siempre odié, cuestiones de lecturas de manuales y esas cosas que a mí no me gustaban como estudiante y que creo que no motivaban ninguna capacidad creadora, ni ninguna habilidad cognitiva, el tratar de no hacerlas. Pero bueno, siempre el vértigo de la práctica si una no se pisa los talones con lo que hace... Yo soy una mujer que quiere vivir como piensa, entonces esa es mi preocupación pero sí, hay situaciones en las que una cae desgraciadamente en repetir cosas.

M: Lo que te dicen los estudios de la formación de profesores es que uno tiende a repetir, a veces de manera inconsciente, lo que ha vivido en su escolaridad, antes de la universidad.

C: Pero viste cuando una se está viendo, pero ya no puede parar con una misma pero se da una situación...

M: La formación inicial aportaría poco más allá de todo el conocimiento, las teorías y demás. Los análisis y las conclusiones son bastante pesimistas respecto de eso en varios casos. Pero bueno, el punto es, cómo hacer para empezar a revertir eso que si no, no haríamos más investigaciones. ¿Qué pasos vos seguiste en la elaboración de esa propuesta que hiciste puntualmente el año pasado?

C: Yo fui con el material del “Noticias” que había salido la imagen de Cristina Kirchner en base a un corto animado sobre ella masturbándose, o no sé, algo medio extraño, sobre el gozo que provoca el poder en las mujeres y me parece que había salido y por eso después yo llevé la imagen, y hablamos de esa imagen.

M: ¿Qué considerás que las estudiantes y los estudiantes lograron y no lograron?

C: Hummm, primero que es muy esporádico y yo me pregunto si en lo esporádico queda algo, pero bueno, quizás sí. A veces pasan cosas esporádicas y te acordás de por vida, pero es como un extraño que viene a dar una cosa. No sé, quizás que otros temas o haber insertado la cuestión o la perspectiva feminista en una lectura de la historia, una de las cuestiones vislumbrada por el alumnado, no sé. “Esto también es historia”, no sé. Siempre pienso que la cuestión de la utilidad, no en un mal sentido, sino la utilidad de activar los conceptos que vayan y vengan. Y por eso, hice varias referencias a cómo en cierta forma cuando hablamos de próceres o lo que fuera, en ese caso era interesante porque el testimonio de Arbelos y Roca hacía referencia a que en ese momento ese joven había puesto creo “San Martín-Rosas-Perón” como un grafitti, entonces cómo nos vamos a seguir peleando siempre por lo que representan esas figuras. Si las nombramos por qué las nombramos. Y si no las queremos nombrar y las reemplazamos por otras, por qué. El día del reemplazo también digo: “¿por qué en el billete de 20 está Rosas y no otro?”, “¿por qué la Vuelta de Obligado ahora es un feriado nacional y antes era negado?” Pero esas cosas que siempre provocan esa disputa, que puedan otorgar significado. En cierta forma también las ciencias sociales ayudan a eso, a la lectura de las cosas más simples o a las que menos creemos tienen un sentido.

M: ¿Te parece que en este momento hay como una vuelta a querer construir una conciencia histórica nacionalista?... en un sentido bastante light, no es el nacionalismo del treinta... Pero me refiero a si vos lo ves de alguna manera.

C: (Se levanta) Ahhh mirá... (busca en su biblioteca). ATE sacó por ejemplo –que ATE es un gremio no el estado–, que mi hermana me regaló porque no le interesaba, un libro de Pachó O’Donnell que habla sobre los caudillos y también un video que ahora no lo encuentro también sobre los caudillos. Yo el video no lo vi, primero dije “esto no me interesa”, después digo “sí porque lo puedo leer en otras...” y bueno, mi compañero empieza a leer el libro de Pachó O’Donnell, entonces me va contando cosas. ¿Y te acordás el trabajo sobre Abelardo Ramos y sobre la comparación entre

Macor y Tcach y Abelardo Ramos? Y este hombre, Pacho O'Donnell hace toda esa misma lectura que hace... yo me acuerdo que leí Abelardo Ramos "La historia de los argentinos" hace mucho y mucha cosa no podía comprender, pero hay ciertas figuras, ciertas retóricas que ellos usan, que son muy ilustrativas: la imagen del Chacho sangrando ahí, la mujer llorando, toda la sangre corriéndose donde estaba Sarmiento, todas esas figuras muy metafóricas como Galiano, que sirven para ilustrar. Eso también lo tiene Pacho O'Donnell y esa construcción de lo nacional está puesta ahí, en esos caudillos que nos antecedieron y han hecho esas proezas y bueno, todo el tiempo discutiendo con la historiografía liberal, construyendo... para unos Sarmiento es el diablo, para otros Sarmiento es el constructor de la patria. Cuando Binner le regala a la presidenta un libro sobre las maestras sarmientinas, ella dice "yo no soy muy sarmientina", Sarlo hace un artículo en La Nación sobre eso: ¿por qué ella no es muy sarmientina? Porque recuerda sus años los sesenta, los setenta, leyendo sí, la historiografía revisionista.

M: Están determinadas personas que escriben eso, que les encantaría que se reivindicara tal cosa pero si no tienen cabida o no tienen eco en las autoridades no hay posibilidad de extenderlo. ¿Cómo lo ves en vinculación con el estado? Porque eso va a tener repercusión en la escuela y de repente ya lo está teniendo en alguna medida. El otro día estaba leyendo un trabajo viejo de Finocchio y Lanza de principios de los años noventa y ellas dicen "estuvimos haciendo un trabajo de indagación con profesores de distintas edades y en los profesores mayores de 50 años nosotras detectamos una conciencia histórica nacionalista, en cambio, en los más jóvenes una conciencia histórica más pluralista" les llaman ellas. Inventan distintas categorías, cuatro, pero las que más me quedaron fueron esas dos porque me parece que son las más útiles. Entonces yo me estaba preguntando si hoy no se está apuntando precisamente a la construcción de eso, nuevamente, como un *revival*, o si siempre fue así quizás, no se perdió del todo y ahora están tomadas algunas cuestiones desde el estado y es como que eso está resurgiendo o está resignificada la conciencia histórica nacionalista, ¿no?

C: Y sí, estos intelectuales son medio orgánicos, ¿no? Son intelectuales orgánicos que construyen, que salen antes o después, quizás después, que el estado nacional frente a determinadas medidas, a construir relato porque en el caso de Pacho O'Donnell cuando se declaró feriado el día de la Vuelta de Obligado pasó una semana y ya había sacado el libro sobre eso entonces él en cierta forma es muy útil para un cierto tipo de gente que también se ve interesada porque dice “¿qué es esto?”. Y además a la gente siempre -como dice Beatriz Sarlo- siempre le va a gustar eso, porque son lecturas más fáciles porque la historiografía académica escribe para los académicos y ¿por qué le gusta a la gente la historia revisionista de Pacho O'Donnell, en general? Porque es simple -Pigna también está entre los intelectuales orgánicos- porque responde a esos hechos “anecdóticos” ¿no? que la gente quiere saber, y porque evidentemente están tan ligada al sentido común que es como una contestación interna como cuando la gente lo escucha a Alaniz: “Profesor, Usted dice tan bien lo que yo pienso”. ¿Por qué hay tantos llamados diciendo eso?

M: Porque apela al sentido común.

C: Además otra cosa. Mi compañero trabaja en el nivel primario y él trae revistas de AMSAFE que les reparten, y su fuente es el “El Historiador”, la página de Felipe Pigna. Y además también gusta mucho esa construcción del prócer o del héroe, gusta mucho esa cosa, y todas las películas, Belgrano, todas esas que están saliendo que después también ATE presta ese espacio para que vayan a verlo, evidentemente. Después hay todo un discurso contestatario a eso.

M: Claro, lo que me parece es que desde el Estado hay una construcción que hace uso de esos discursos que no son los que están legitimados por la academia de historiadores pero que son interesantes para fundamentar esta cuestión del feriado. Pensar las dos cosas en paralelo ¿no? Pensar qué pasa con la aparición de nuevos feriados o la importancia que se le ha otorgado a Malvinas en los últimos años alentando una reivindicación que para muchos resulta contradictoria y hasta muy conflictiva. Los veteranos de Malvinas están chochos pero, pasa por ahí la verdad de la cosa ¿no? Más allá de la reivindicación de ese grupo como alguien que fue

marginado, pero qué pasa, qué cosa generan estos discursos públicos en torno a esos acontecimientos...

C: Sí, lo peligroso es que son tan simples porque es volver a la historiografía más antigua, la erudita, la del siglo XIX. Vuelven a los personajes fantaseados con matices de heroísmo que la gente necesita escuchar y son tan simples que niegan la complejidad, la multicausalidad, entonces, “pegan” en la gente, a la gente les gusta, pero pierden en lo que queremos ganar en las clases. Esto de la fundamentación, del por qué, cuando se reivindica al personaje me parece que no hay mucho lugar para la fundamentación. Está el personaje como acontecimiento.

M: Sí, creo que si el estado no le diera bolilla a ninguna de esas cosas y si a los chicos no les interesan los actos escolares y demás, creo que sería más saludable para todos porque podemos, a partir de nuestras clases de historia en las escuelas, hacer otro tipo de trabajo pero me parece que en este momento es bastante complicado hacer frente a esos discursos públicos. Más allá que después cada realidad es distinta, en las escuelas igualmente a los chicos mucho los actos no les interesan o no les encuentran el sentido, pero lo que se ve por los medios, lo que se construye desde distintos lugares es bastante difícil de combatir ¿no?

C: Sí, el otro día me comentaba M. que para el elegir el PEI o el proyecto que va a guiar este año había ideas, una de la basura pero era muy interesante porque a partir de la basura mucha cosa que tenía que ver con el cuidado de la naturaleza, con la energía. Después otra persona propuso la cuestión de las costumbres argentinas y alguien propuso los próceres y... ¡ganó los próceres! Entonces, el discurso era los próceres pero desde la vida íntima o desde lo privado del prócer. En cierta forma para mí quiere volver esa cosa de los “valores”... entonces yo voy a ir con las mujeres, dónde están las mujeres, pero evidentemente todo eso, quiero decir, desde qué concepto de prócer, todas esas cosas que no se piensan porque vienen de la historiografía liberal pero también cruzados, porque hay “próceres” que se los pelea ahora la revisionista. La presidenta dice que a ella le gusta mucho Belgrano pero no era un personaje de la historiografía revisionista.

M: Después de la crisis de 2001 yo leí muchas encuestas por internet en la que se le decía a la gente “¿qué prócer prefiere Usted?” Entonces todos rescataban que fulanito y menganito porque eran buenos y honestos, o patriotas a diferencia de los políticos que teníamos. Fue muy fuerte en ese momento y apareció mucho en los diarios y demás.

C: Y ese... ¿el programa de Pergolini era? ¿“El gen argentino”?

M: Sí, fue pocos años después de la crisis. Yo creo que en ese momento hubo toda una... “bueno, esto no sirve para nada” y nos identificamos con estos individuos, varones, idealizando, viendo de una manera unidimensional...

C: Está el criterio, porque él [mi compañero] me dice “voy a llevar, vos ayudame, les voy a decir de las mujeres y todo eso”. Pero cuál es el criterio, quizás el mal parido es el concepto o la idea de prócer, porque el prócer tiene que ver con la fundación de los estados nacionales... ¿qué tenemos que ver las mujeres por ejemplo, todos los sectores que fuimos perjudicamos o estamos fuera de la fundación del estado nacional?

M: ¿Qué harías y qué no volverías a hacer respecto de las clases que diste? ¿Cuántos reemplazos has tenido hasta ahora?

C: ¿Por escuela o por día? No son continuados, capaz que tengo un curso una vez y no lo vuelvo a tener. O sea en distintas escuelas: en la escuela técnica R. de E., dos días pero distintos grupos, Formación Ética. Después hice seis días solamente en una privada del norte, M. D., que ahí dije... después me di cuenta... pero ahí estuvo muy hermoso, en la escuela de G. ya fui diez veces, en el N., en la B., pero son mínimos. Se me hace muy difícil para mí porque la cuestión del reemplazo, vas sin saber el contenido y ahí no hay posibilidad de planificación.

M: Es que es así, tiene mucho de improvisación en los primeros momentos de la profesión porque realmente no sabés con lo que te vas a encontrar, porque no solamente no saber el contenido sino también el tipo de grupo que te toca, qué inquietudes tienen. Y la mayoría lo toma como algo realmente frustrante. No sé cómo lo estás viviendo vos pero hay mucha gente que se desalienta ya en esos primeros tramos.

C: Sí, ahora este año tengo una actitud más positiva porque el año pasado mi profesor muy adorado me dijo que estaba muy negativa, muy pesimista. Bueno, la cuestión de no tener trabajo precisamente que yo me fui porque no estaba de acuerdo con esa política y que no haya pasado nada laboralmente y ahora percibo que tampoco yo me moví lo suficiente, estaba como inmovilizada, todo eso hace a que estuviera pesimista. Este año digo “¡No! voy a entrar y voy a hacer...”, como yo no voy a cambiar la institución escuela porque sé en el momento que está...

M: Es que es muy difícil cambiar algo solo...

C: Entonces claro digo “¿qué puedo hacer yo?” que voy, muchas veces no sé el contenido porque hay lugares que me han esperado 15 minutos porque no llegaba y ahí tuve suerte porque eran derechos humanos, entonces con la cuestión, bueno... Pero en otros lugares eran contenidos específicos que sinceramente te tenés que sentar a estudiar. “Todo vale”, entonces en ese todo vale ¿qué es lo que yo puedo hacer para hacer lo mejor? Muchas veces, si me dejan tareas pendientes o asignadas, generalmente tomo alguna cosa pero no sigo los lineamientos porque yo no me siento identificada en esa propuesta. Esa es una complicación quizás para la otra persona a quien reemplazo.

M: Me parece que mucho no les importa... dicen retomo o vuelvo a lo que tenía pensado. Realmente está muy instalado en las instituciones “hago que enseñen”, “hago que los chicos entendieron”, “hago que todo funciona bien” cuando en realidad no siempre es así. Entonces la idea es llenar el tiempo, que los chicos estén dentro del aula, que mínimamente estén controlados y ya, no importa mucho qué se

desarrolló. No digo que porque sean malas personas ni malos docentes ni nada por el estilo sino porque tiene que ver con una lógica bastante perversa del sistema.

C: Otro día que me tocó hacer reemplazo estaba la crisis de 1820, entonces yo le decía a M.: “a mí eso no me parece importante porque me parece que esas cosas no quedan”, necesito ideas que les van a dar un sentido, eso que piensen que el estado nacional fue una construcción, que no fue de un día para el otro. Que puedan visualizar ese espacio y tiempo, eso me parece más porque después ¿quién se acuerda de la crisis? Entonces me dijo: “yo me acuerdo de las cosas que daban...” Después la otra vez me dijo “¿pero qué clase de historia das vos?” Porque también yo siento que tengo una forma muy particular quizás de ir a buscar otras cosas como evidentemente, como siempre, uno no puede dar lo que no tiene o no puede enseñar lo que no siente. Entonces como yo veo la historia desde un determinado foco que tiene que ver con lo que estuvimos hablando al principio, quizás reparo en eso. Ayer C. me dio su dossier que ella preparó. Ella me dice “vos tenés que dar esto”, entonces yo le digo: “vos entendé que yo no voy a mirar esto sino que voy a tratar de transversalizarlo. “Ay” -me dice- “pero...” como que a ella se le iba a caer pero no se le va a caer porque yo lo voy a tomar indirectamente cuando lo transversalice.

M: Por eso yo te decía que tu autonomía es una cualidad muy valorable por más que a uno lo ponga en “problemas” en el sentido de que a mí me hubiera gustado tal cosa, pero me parece bien, no todos tienen...

C: Creo que no podría trabajar con un manual. No sé, tampoco no sé si una propuesta didáctica que sea la lectura y respuesta, yo, quizás porque odiaba eso en la escuela y no, no puedo. También me pasó en ese reemplazo que me dejaron consignas entonces yo se las di, pero sin manual atribuido ¿entendés? Entonces cuando mando a una alumna que lo busque, pero claro el manual no podía responder... no había manual sugerido: “en cualquier manual busquen”. Todas esas cosas que el año pasado me angustiaban mucho, este año lo voy a poner en otro lugar y trataré de hacer otra cosa, trataré de hacer que valga la pena. Para mí es muy importante el

estudio y lo que significa el estudio. Para mí el estudio es político, es para la vida cotidiana, para entender por qué...

M: ¿Vos te referís a tu propio estudio...?

C: A mi propio estudio y lo que yo quiero en los demás. Una vez me preguntó M. por qué había estudiado historia y yo le dije que para “entender el mundo”. Entonces se rió, y le digo “¿y vos para qué estudiaste?”... “¡yo para ser profesor!”. En esa contestación está lo que una cree de eso y se extrapola perfectamente a la educación.

M: Además de esto que vos me mencionabas sobre los condicionamientos que tenés al hacer los reemplazos, que es la realidad de los docentes que recién empiezan ¿no? ¿Qué otros obstáculos o posibilidades ves dentro de las escuelas en relación con lo concreto de establecer relaciones pasado-presente? ¿Ves que hay obstáculos o no?

C: Eso depende de las realidades. A veces depende de eso y cómo interpreto yo esa dificultad porque me parece que en un momento, no sé cuándo, quizás con toda nuestra formación en sociales que tuvo el país hubo falta de traspaso, de legado, desde la oralidad ¿no?, de contar a las generaciones más jóvenes vivencias. En algún momento para mí eso se cortó. Mi tía, por ejemplo, es una mujer que tiene sesenta y pico de años, estudia en la Mantovani. Se puso ahora que está jubilada a estudiar una tecnicatura en Artes y entonces ella ve, bueno, los compañeros son chicos de (...), veinte y algo y el problema que ven los docentes de historia -que ella puede fácilmente resolver ciertas cuestiones y maneja esas temporalidades a la perfección- no lo ven con las generaciones más jóvenes. Son unas generaciones de clase media, en general, y para mí ha pasado eso, hubo un corte de legado, no sé, hasta las cosas más chicas digamos, cómo era antes, cómo lo vivía yo...

M: ¿Tiene que ver con la realidad argentina o son procesos más globales? ¿Qué te parece?

C: Un poco y un poco. Bueno, la cuestión contemporánea de lo fugaz, de lo líquido que habla Bauman, de las que antes eran estructuras y hoy están más desestructuradas, todo eso evidentemente y después algo que no sé bien qué es tiene que haber pasado en relación específicamente a Argentina, que además esta cosa de no poder explicarlo, no manejarla bien, no implica desinterés, implica no saber. Pero en varias cosas. En ver películas... porque más allá de la historiografía otras cuestiones que podrían ayudar a entender cierta cuestión o hacer una mención a ese proceso a través de una película tampoco están. Porque una a veces va tirando cierta cosa para ver si hay masa crítica o si alguien puede relacionarla con una película o un libro, lo que fuera, y tampoco está eso. Como que no hay empatías generacionales.

M: A mí me pasó que cuando empecé a dar clases en el '99 empecé yendo a San Cristóbal. Y era una escuela de chicos de clase media, con todo el legado de la destrucción del ferrocarril ahí y no había ya mucho recuerdo de lo que habían sido los ferrocarriles, lo que había significado para la ciudad eso. Y volviendo al ejemplo de Malvinas yo les preguntaba si ellos sabían qué había pasado en Malvinas y no tenían idea, año 99, cuando hoy un chico de quince años posiblemente sí sepa, tenga más idea. Entonces volver a cómo el estado toma ciertos temas o lo que tiene que ver con cambios de época.

C: Vos sabés que yo me acuerdo mucho cuando hice la práctica en el Industrial, esa experiencia, que A. muchas veces hizo referencia a lo que le decía el abuelo, mucho el relato, la construcción desde la clase media. Que el abuelo le decía cómo era en el peronismo, que el abuelo le decía que con esfuerzo había que salir, que había que ayudar, muchas cosas. Él y otros más, y ahí sí había un relato de alguien, un relato ocasional, no con la historiografía pero evidentemente son como sogas hacia atrás que permiten ir sosteniendo...

M: ¿Vos en tu propia historia también tuviste...?

C: Sí, muy fuerte en mi vida. Mi tía, y después mi mamá. Una vez que vino Alfonsín ella me llevó, todas esas cosas que, una es muy chica, no entiende mucho. Lo que te

quiero decir que son mojones que después una puede hablar como más adulta quizás porque ha estado en situaciones... o también obras de teatro, cosas que “no eran para la edad”. Yo tengo en mi concepción que no hay nada -bueno en general- “adecuado”, como no hay literatura infantil... Esa literatura hermosa es para todos, no puede ser sólo para el público infantil. Lo mismo para eso, ciertas producciones cinematográficas que son hermosas me parece que no importa a qué edad las veas. Todas esas cosas han influenciado y entonces una puede establecer relaciones después ya cuando es más grande empieza a entender ciertas cosas.

M: A mí siempre le gusta contarles a los chicos, cuando doy el tema, que tuve un abuelo peronista y uno antiperonista. Entonces mi abuelo peronista se hizo peronista porque era un trabajador ferroviario con una vida muy complicada, mucha explotación y a través de mi madre, que no es peronista pero ella contaba cómo había sido ¿no? ese paso al hacerse peronista y bueno, como algo totalmente válido, y justo y bello, de alguna manera. Y cómo mi otro abuelo lo había vivido de una manera terrible. Él trabajaba en el puerto pero estaba a un nivel un poquito más arriba, pero el hecho de tener que afiliarse al partido peronista... vivió el autoritarismo, por ser justamente de clase media, y cómo el otro, que era de una condición más popular... Y siempre me gusta mucho contarlo y recordarlo, e interpretarlo porque son las dos herencias de la Argentina ¿no?

C: Cuando María Matilde Ollier en un libro cuenta... ella dice no puede ser que de un momento al otro alguien se pasa de la radicalización ideológica a la radicalización política. O sea alguien decide tomar las armas no de un día para el otro. Entonces cuenta la experiencia de sus informantes, de las personas a las que entrevista, cómo se van educando en la violencia política del momento y habla de los domingos, típico en la casa de mi nona era así. Los domingos de los ochenta y los noventa... que estuviéramos comiendo así y uno empieza con una cosa y el otro discute y se va. Ella cuenta lo mismo para los cincuenta, sesenta, setenta. Cómo se parten familias, las discusiones políticas fuertes, todas esas cosas. Cuando una es niña que no entiende nada, a mí me parece que opera en mi deseo de estudiar historia poder ponerle

carnadura a esas cosas que para mí no tenían sentido. La cuestión de entender, de preocupación.

M: Para ir terminando, ¿qué te parece debería cambiar en la formación que se da en la facultad a los efectos de poder trabajar con los alumnos un poco más esto, de estimular esta inquietud por no solamente la enseñanza sino de poder usar el conocimiento para hacer al otro pensar? ¿Qué cambios tendría que haber en general, tanto en lo específico, lo histórico como lo pedagógico, y en particular también para las materias nuestras –la didáctica y la práctica-, a vos qué te parece? Más allá de estas cuestiones de incorporar la educación popular que nos planteaste en la crítica, el año pasado. ¿Qué otras cosas?

C: Hablando en general, la universidad debería tomar mayor conciencia de qué es la universidad, de que cualquiera no accede a la universidad por más que sea pública y gratuita. De que no sólo impera eso, la cuestión socioeconómica, sino múltiples barreras. Yo empecé con compañeras que sabía que no iban a terminar y en ese momento yo sabía eso pero no podía explicarlo. Después una lee cosas y puede aplicar los conceptos, pero miles de compañeros que no tenían la formación en su casa, estos mojones no estaban y entonces tenían que suplir tanto que no daban abasto y se iban. Me acuerdo un chico que era policía que él se tenía que ir a trabajar y las profesoras le ponían inasistencia cuando él había ido un rato que podía. Entonces, todas esas cosas, los horarios en que se dictan las materias construyen un público que es de clase media, que los padres tienen un buen sueldo, etc., etc. y determina cierta cosa que la universidad no puede pensar sobre eso, sumado a una gestión política que hace una protección extremada de esa población poniendo cosas o dando ciertas comodidades que no están en los barrios de la periferia ni mucho menos. Entonces apunta a construir una élite que aunque no se perciba como eso, lo es, yo estoy cada vez más convencida. Y después la extensión, la investigación, lo que fuera, no mira a los otros como otros sino como subordinados a una posición inferior. Después la otra cosa es la cuestión de la teoría, de dinamizarla. A mí también me parece mucho, lo que yo veo, que la gente cuando empieza a dar clase también se va olvidando de los conceptos, o no puede siquiera leer lo que le está

pasando en ese momento, leer no sólo el aula y esa situación sino lo contextual, poder salirse, poner la distancia que exige la teoría o poner distancia en lo que pasa para entenderlo. Necesitaríamos docentes menos patriarcales, o sea que todo este movimiento que se está dando supuestamente que está tan a la moda la cuestión del género, la cuestión de la diversidad sexual, las teorías queer y toda esa cosa, impregne, porque en ese sentido está lejos de estar modernizada la institución, está fosilizada porque hay un rechazo muy fuerte. Y también me lo han dicho que cada vez que una persona se acerca a esto pierde credibilidad y reconocimiento con otros pares. Entonces cuando una está en los temas que a los pares varones les interesan, una está bien puntuada, recomendada y gratificada y cuando una se aleja, en los temas que incomodan o ponen en jaque, molesta y es rechazada. Esa cuestión también tiene que ver con la modernización teórica, no sólo por la modernización también tiene que ver con qué están diciendo los movimientos sociales que después también, por supuesto, otra cosa que me parece cuando una tiene contacto con otras lecturas que vienen de afuera. En mi caso siempre vinieron de afuera, se da cuenta que los programas —el recorte— dejan de dar cuenta de muchos otros planos de la realidad: las luchas sociales, las cuestiones del feminismo, muchas otras. Y después me parece lo que pasa en todas las instituciones como dice Peter Jackson que la vida en las aulas es mejor cuando uno mejor cumple las normas o las disciplinas que la institución promueve y también se ve mucho la imitación. Si una empieza a seguir cierto lineamiento, si se va poniendo soberbia, es como un *acting* que se reproduce.

M: Sí, realmente. A mí una de las cosas que más me molestaron dentro de los primeros años de profesión es que sos joven y no tenés derecho a opinar: “porque nosotros ya hacemos así y tenemos esto así, y los exámenes los tomamos así” y vos no te podés salir de eso. No digo que se dé en todas las instituciones pero en muchas se da, pero el hecho de que las que están consolidadas utilizan esa cuestión del saber y de la edad para decirte “vos tenés que tomar este tema o unificar temario”... ¡porque se les ocurre! “Porque si vos no estás en la mesa el chico puede venir...”, y no, no es... En realidad todas esas son excusas que tienen que ver con la cuestión del poder y es muy terrible. Vos no podés opinar, tenés que usar determinada ficha, tenés

que hacer determinada cosa porque “nosotras somos las que...” –generalmente compañeras mujeres- porque no he tenido tantos compañeros varones.

C: Esa es otra cosa... ¿Cuántos becarios del CONICET tendrá la facultad? En una carrera tan feminizada que de los cuatro tres sean varones es tan sintomático, porque ¿qué pasa con las otras mujeres? ¡Van a las escuelas! Entonces los tipos van a la escuela pero si les sale CONICET se van allá y ya está. Como siempre en la actividad desprestigiada están todas esas chicas. Hay una jerarquización tan... Hace poco M. me dijo: “Tu amigo E. estaba en una manifestación de AMSAFE”. Pero él no estaba en la manifestación, estaba alejado porque desprestigia y esa ubicación: estás pero no estás tanto. Estaban las maestras y la actitud de él y otros varones de más lejos. Es decir “estamos porque no estamos de acuerdo pero...” ¿Quiénes lideraron lo que pasó con la nueva modificación curricular? Las mujeres, me parece, porque son ellas las que están en terreno. Cuando yo hablo con E. de la escuela no habla como habla una mujer de la escuela. O que AMSAFE esté tan sobrerrepresentada de varones cuando toda la población es súper femenina. Pero bueno, cada vez más yo sostengo eso, que evidentemente nosotras... aunque parezca que van habiendo muchas transformaciones... la forma en que somos criadas ¿no? Porque vi cómo en la carrera los varones iban tomando la palabra, era desde otro lugar, muy fuerte, muy poderoso, y las mujeres no tomaban la palabra tanto, además no sabían discutir cuando se hablaba de política actual porque no leían los diarios, y ellos sí.

M: ¿Y sugerencias para nosotros?

C: Poder reflexionar o poder hablar mucho más sobre el contexto porque si no después el contexto te termina barriendo. No puedo pensar las didácticas o las herramientas, todo, si la representación es que vos vas y están todos callados y después una va y por supuesto no es eso. Para mí, esas didácticas deben pensarse arraigadas al contexto. Si no, son estériles, todo ¿no? Las netbooks, si las tienen, si no tienen, si no hay conexión, porque nuestros contextos son tan precarios... favorecen nuestra originalidad, nuestro pensar y pensar. Me parece como que no hay

que perder de vista eso, cómo contextualizar y qué se puede hacer. En cierta forma, pensar en las estrategias para pensar el contexto que pinta, qué se puede hacer en este contexto que es tan desfavorable.

M: Muchas gracias.

V- 3- ENTREVISTA A GIMENA.

Observación: La entrevistada es Profesora de Historia. Hace referencia a la Práctica Docente Final que llevó a cabo en un establecimiento de enseñanza primaria y secundaria dependiente del Ministerio de Educación Provincial, y también a otras experiencias –suplencias de corta duración- que tuvo desde que egresó en julio de 2012.

M: En función de lo que fue tu experiencia de la práctica y de las que has tenido hasta ahora de reemplazos ¿qué te motiva en general en el recorte de los temas para tus clases?

G: En general, para mí, son cuestiones más políticas. En función personal digo “voy a tratar este tema desde este aspecto”, y una vez que hago el recorte temático, adecuarlo, o hacer una transposición didáctica, que pueda ser ese tema comprendido o trabajado por los chicos. Muchas veces pasa que una lleva un material y que los chicos te quedan mirando y no entienden hacia dónde va o preguntas que ellos te dicen “no entiendo” y para vos son totalmente simples. Pero sí el recorte de los temas para mí es algo político, epistemológico. Tiene que ver con todo, con un bagaje personal, tanto con la formación de una como decisiones que una va tomando a lo largo de su formación y después ¿no? Porque la formación no termina una vez que se sale de la universidad. Además, la formación no sólo se da en la facultad.

M: Supongo también que por tus propios intereses...

G: Sí, sin duda. Cuando vas a reemplazos no te avisan qué tema o te dan demasiada libertad, o hay materias que te dan mayor libertad que otras, o depende de la escuela si te dan libertad o no en el recorte de contenidos, o qué temas hacer o no, seguir la

línea que baja el ministerio o no. Eso depende mucho de una escuela a otra y de un profesor a otro. Más que nada a la hora de ir a hacer los reemplazos o cuando hicimos las prácticas.

M: La segunda pregunta era para empezar a explorar un poco en ese bagaje que vos decías. Si vos considerás que hay cuestiones de tu biografía escolar que influyen, o sea, modelos de profesores o “contramodelos”...

G: Hubo muchos “contramodelos” más que modelos...

M: O inquietudes que a vos te quedaron, y vos decís “bueno yo quiero que los chicos aprendan esto porque me parece importante este tema porque yo no lo vi o porque nunca me lo respondieron”.

G: La mayoría de las veces hubo “contramodelos”: profesores que iban a no dar clase, que iban a hora libre. O profesores que si bien trabajaron temas que me interesaban yo no los entendía o los entendí después. “Ah... esto quería decir el profesor cuando dijo tal cosa”. Había cosas que sí, que en realidad los materiales que nos presentaban eran incomprensibles o eran más para compartir con colegas que no con alumnos. Eran incomprensibles a nuestro entendimiento. Si bien muchas veces eran para cursos avanzados -cuarto, quinto año- pero yo en lo personal no tenía un recorrido previo para comprender esos textos o ese material que se nos presentaba. Por eso, eso de tener más bien cuidado o estar atenta a los alumnos, cuáles son las respuestas de los alumnos ante mis clases, ante las cosas que una les plantea y saber reacomodarlo. Ser lo suficientemente flexible para poder hacer una adecuación de lo que una quiere plantearle para que puedan comprenderlo los chicos.

M: Y en cuanto a las relaciones con el presente, ¿hay alguna experiencia que vos digas “bueno sí había tal tema que nos interesaba, o que trajo el profesor o la profesora, y eso me impactó o me pareció digno de recordarse”? O no...

G: Justamente eso que yo te decía que no había entendido al profesor. Yo me acuerdo que un profesor había llevado un material de cómo fue la vida de los ex combatientes después de la guerra de Malvinas. Y en ese momento no terminaba de entender porque era algo, no sé, no me acuerdo si eran entrevistas o algo así, que yo no las entendía. Que si bien me parece interesante, una buena temática, interesante para trabajar con los alumnos en ese momento yo no entendí lo que propuso el profesor.

M: ¿Y por qué pensás que no lo entendías? Posiblemente había otros compañeros tuyos que tampoco lo entendían.

G: Calculo que por eso, que por recorridos previos que supuso el profesor que nosotros teníamos, de comprensión de textos, de comprensión de la temática que nosotros no teníamos. Además no tuvimos Historia y el profesor era de Formación Ética, y entonces, claro, él suponía que nosotros sabíamos historia, que sabíamos qué pasó, qué era la guerra de Malvinas, cuáles fueron los gobiernos posteriores, cuáles fueron las medidas que desde el gobierno se tomaron sobre los ex combatientes y nosotros no sabíamos nada en realidad. Entonces había un montón de saberes previos que el profesor supuso y que en realidad nosotros no sabíamos entonces justamente no podíamos hacer la comprensión que quería que hagamos. Y justamente la clase para hoy que tenía que preparar era de Formación Ética y no sabía que dar, entonces se me había ocurrido lo de Malvinas siendo que fue hace poco tiempo... y justamente me acordé y busqué testimonios y cosas para trabajar con los chicos sobre cómo es la vida del ex combatiente después ¿no? Hacer una introducción de lo que fue Malvinas y después... Igual te cuento que no pude hacer la clase porque era otra temática. Llegué a la escuela y me dijeron “NO, tenés que dar esto...”

M: Ah... ¡qué pena!

G: Claro. Ayer al mediodía pensé que ese tema iba a ser la mitad de la clase porque me pareció mucho más importante trabajar el tema de la inundación que fue lo que pasó ayer. Como tenemos una ciudad que hace diez años está viviendo inundaciones

que queda gran parte de la ciudad... que no se puede... con casas y todo bajo el agua y entonces justamente me parecía importante trabajar con los chicos ese tema, ver lo que ellos piensan y justamente problematizar lo que saben y lo que les llega desde los medios o desde la propia casa, o de lo que van sabiendo.

M: ¿Y eso lo pudiste hacer?

G: No, tampoco. Porque en realidad llegué y me dijeron “tenés que trabajar familia”, no sé por qué “familia” y con un material sumamente “cuadrado” así que era eso. Pero sí, la idea era poder trabajar las inundaciones, es más, muchos de los chicos no habían ido, tres, cuatro, porque justamente estaban inundados o les había entrado agua a las casas.

M: ¿Y qué diarios o a qué fuentes ibas a aludir, habías pensado, o simplemente ibas a decir qué escucharon? ¿Cómo pensabas trabajar la noticia en relación con los medios?

G: Era solamente apelar a lo que ellos hayan visto ayer y ver cómo se informaban ellos y qué recordaban del 2007 y del 2003 e inundaciones pasadas. Para ver cómo se informaban ellos y de dónde sacaban ellos su información.

M: ¿Y pero... de qué edad eran los chicos?

G: Tenían catorce.

M: Quizás no tendrían tantos recuerdos de las anteriores ¿no? Quizás de la de 2007, bueno sí, la de 2003 posiblemente sí...

G: ... depende de qué barrios hayan vivido.

M: Pensá que tenían cuatro años en 2003. Igual es interesante porque si pertenecían a algunos barrios que se inundaron constituye...

G: ... es más, la misma escuela fue centro de evacuados...

M: Ah claro, igual constituye una cosa traumática para alguien de tan corta edad, puede ser significativo.

G: Por eso me pareció importante que todos esos temas sean trabajados en el aula y que no queden afuera. Que no sea una cosa que uno ve en el noticiero, que se escucha... Lo que ve en los medios, lo que ve en la casa y no se hace el análisis de un montón de causas o de cosas que están dando vuelta en la problemática de la inundación, teniendo en cuenta que fueran distintas inundaciones. Porque a veces una escucha comentarios de sentido común o que hacen englobaciones generales que no terminan de hacer un análisis profundo, así que a eso era a lo que apuntaba, hacer un análisis un poco más complejo de lo que son las inundaciones acá en Santa Fe.

M: Sí, porque estaba pensando que en el 2003 yo estaba dando clase y cuando los chicos pudieron volver a la escuela, la mayoría adhería a esa versión que estaba en la Biblia que Santa Fe se iba a inundar. No sé si vos te acordás de eso...

G: No, no me acuerdo de eso... (se ríe).

M: Mucha gente decía "y sí, ya se sabe, porque en la Biblia dice que Santa Fe se iba a inundar". Nunca logré saber dónde lo dice o qué metáfora alude a Santa Fe. Entonces en ese momento fue una cosa bastante fuerte, un pensamiento mágico ¿no? que se daba en los sectores populares sobre todo, la gente que estuvo inundada, pero bueno, yo creo que a lo mejor hoy en día ha cambiado un poco eso, hay un poquito más de conciencia sobre las causas humanas... No sé qué pensás sobre eso.

G: Sí, totalmente... que un desastre natural, un castigo divino, me parece que no...

M: Yo creo que hoy después de varias experiencias quizás las personas son capaces de...

G: ... ser un poco más críticas.

M: Sí, es posible. Y en cuanto a Malvinas ¿qué habías pensado? ¿Cómo lo...?

G: Era hacer una crítica porque había muchos testimonios como que “estaban orgullosos de haber participado en la guerra” porque es un discurso que está muy presente, eso de llamar en los actos a los ex combatientes, de tratarlos como héroes. Y de ver en qué había consistido la guerra, por qué y en qué contextos fue declarada esa guerra, cuáles fueron los motivos, cuáles fueron los supuestos de quienes declararon la guerra, de por qué ocuparon las Malvinas. Eso que pensaron que Inglaterra no iba a venir a defenderlas, que EEUU no iba a tener una intervención en favor de Inglaterra y que los vecinos de acá de Latinoamérica iban a pensar en ayudar a Argentina. Un montón de supuestos que no se llevaron a cabo, y pensar cómo esas personas fueron víctimas de una política que se tomó en el ‘82 que en realidad... de “héroes”, de “héroes de la patria”, que ellos no decidieron ser víctimas sino que fueron mandados casi involuntariamente allá ¿sí? Y fueron sometidos a condiciones humanas totalmente terribles ¿no? Y a eso iba, a que “héroe”... esa era la idea que les iba a plantear a los chicos... que héroe es alguien que se esfuerza toda su vida por un proyecto, que en realidad muchos de esos chicos ni siquiera sabían a qué iban a Malvinas ni en qué condiciones iban a Malvinas. Para mí un “héroe” tiene cierta coherencia, tiene un proyecto a largo plazo. Era para desmitificar un poco esta cuestión del “héroe” o hacer un análisis más profundo de lo que en realidad fue la guerra y en qué condiciones fue la gente a Malvinas.

M: Se me generan varias preguntas en torno a eso. ¿Vos con qué identificás al héroe? ¿Lo identificás con algo en concreto en la historia nacional?

G: No...

M: Porque quizás vos podés pensar que sí hay héroes en la historia argentina...

G: No, en realidad no. No me siento muy cómoda con esa idea de que haya personas “héroes”. Hay actividades heroicas pero la idea de que haya un héroe así como para hacer “cosas grandes” me parece que no. Y por eso no había conciencia de ellos mismos de lo que estaban haciendo o cuáles eran las condiciones en las que estaban actuando. Por eso no me parece que haya sido una actividad heroica del grupo, del conjunto de los ex combatientes.

M: Lo que me parece difícil es que hoy se entienda esta forma de ver las cosas, porque lo que yo veo, incluso hasta en profesores de historia, jóvenes, hace poco egresados, es que hay una adhesión... Es decir, pueden ser críticos del discurso político nacional en muchas cuestiones pero, por ejemplo, cuando se trata esto de Malvinas aceptan sin críticas cómo se representan a sí mismos hoy los ex combatientes. Se acepta eso y que no dicen “yo era un chico asustado y me salvé por algún motivo y pude volver”. No dicen eso, no se ven a sí mismos de esa manera. Entonces yo lo que veo complicado es cómo trabajarlo en el aula.

G: Justamente, muchos testimonios que había recopilado eran “yo estoy orgulloso de haber ido pero considero que fue un error”, “yo tenía 16, 17 años, y fui y no sabía para qué”, “yo fui a Malvinas habiendo tirado tres tiros antes”. Uno era terrible “yo estoy orgulloso de ir a defender la soberanía argentina en las Malvinas”, cosas así que son discursos que están totalmente armados después o que tienen que ver con una actividad en un centro de ex combatientes, o discursos que no sé de dónde lo habrán sacado. Justamente complejizar por qué tienen ese discurso ¿no? que me parece que no es sostenible en términos analíticos de la complejidad de lo que fue la guerra, ¿no? No reduciéndolo a individualidades particulares...

M: Bueno, yo creo que es algo que se necesita mucho ese análisis crítico porque hasta los mismos profesores de historia adhieren a esa visión más nacionalista.

G: Pensar todo eso que en la actualidad está reivindicándose nuevamente, que las Malvinas son argentinas, bueno, por qué, cómo se está actuando desde el gobierno, o por qué esta defensa ahora de las Malvinas. Un montón de cosas que me parece que

los chicos escuchan en la radio y no terminan de comprender. Ese es uno de los aspectos que me parece importante, generar una mirada crítica ante lo que tienen, ante el discurso de la mamá, del papá, ante el discurso de los medios, de lo que les dice otro profesor, lo que les dice un compañero. Que no se queden con lo que reciben, esa es mi idea al plantearle este tipo de actividades o de tema.

M: Bueno, qué otras experiencias de tu vida vos considerás que son importantes, otras actividades. Estuve revisando la encuesta que yo les había pedido en la didáctica. Les preguntaba si consideraban más significativas algunas otras experiencias fuera de la universidad. La mayoría había marcado que sí, que había otras experiencias que eran más relevantes, más allá de la facultad o el sistema educativo.

G: Yo creo que sí, lo mismo de antes con el tema del recorte. Sin duda que la formación me marcó a mí y me marca a la hora de planear mis clases, pero sin duda voy más allá de eso porque cómo me dieron a mí determinados acontecimientos o procesos dentro de la facultad no me gustó. Entonces yo no los reproduciría en la misma línea en un aula, además de obviamente que son otros alumnos, otro contexto y todo lo demás. Sino que tiene que ver también con eso, con decisiones de por qué quiero dar clase yo, cuáles son estas posturas epistemológicas. Una adhiere a determinadas corrientes dentro de lo que es la historia, si va a decidir hacer historia política, historia social, historia económica, en qué va a hacer foco, o en determinados períodos, qué aspectos le parecen más importantes. Y también me parece importante, sí, de nuevo, esto de la postura política, entendiéndola de manera mucho más amplia que una política partidaria.

M: ¿Pensás que algún tipo de influencia familiar? Porque la facultad te habla de la educación política, de los fines políticos de la educación y de la historia por supuesto. Pero qué otras fuentes vos reconocerías de ese convencimiento, de esa convicción tuya acerca de que tiene que ser así, ¿de dónde te viene? Porque hay gente que te dice “sí, porque en mi casa me influenciaron” o “porque yo un día me sumé a pelear

por los derechos de las mujeres”, o cosas así. Pero en tu caso, si vos lo filiás con algo o no.

G: No, en realidad. O sea, yo tuve participaciones en grupos religiosos pero no tiene mucho que ver eso. Siempre fue más bien ver cosas en la realidad que decía “no, esto no me gusta”, esas fueron siempre mis posturas políticas. Pensar que hay realidades sociales que no me gustan, hay realidades universitarias que no me gustan, realidades de la escuela que no me gustan, realidades de cómo se trata a los adolescentes, realidades de los adolescentes que no me gustan. Me parece que es eso lo que quiero cambiar... no sé, de afuera lo que veo... que como hay un montón de cosas que hay que cambiar entonces me parece... por ahí, sí, desde la facultad se ayuda a dar un marco teórico a esto de buscar el cambio social, que los agentes tenemos que ser actores para el cambio social si en realidad lo queremos y para darle el tinte que querramos al cambio social, o si no, y me parece que es eso. Ver si hay realidades que no nos gustan y ver qué seguimos reproduciendo y qué no.

M: Si vos tuvieras que definir –en una frase corta- lo que fue tu experiencia de práctica, o sea, como lo resumirías si vos tuvieras que decir “mi propuesta fue esto”.

G: En realidad yo la vi como conflictiva en un principio. Porque era un tema que no sabía, no conocía la realidad de las escuelas, no sabía cómo moverme delante de un curso. Por eso para mí fue un conflicto. Me pasa que muchos de mis compañeros todavía están en la carrera entonces te dicen “¿y cómo se siente del otro lado?” Es una cuestión de irse acomodando ¿no? El reformular un montón de cosas que en realidad como nunca..., como uno es alumno desde que tiene cinco años y en mi caso hasta que tuve 25... reformular en un año, en seis meses, en un par de meses (en el caso de la práctica) un montón de cuestiones. Que vos no vas a ser más alumno y que vas a tener otra postura dentro del aula. Y, además, no conocer a los chicos, no conocer la escuela, entonces para mí fue totalmente conflictivo, no porque haya sido mala ni nada, sino que fue para mí un conflicto, de muchos quiebres internos, de ver cómo me voy a posicionar, qué voy a hacer. En realidad fue para mí una experiencia porque obviamente con el tiempo digo “lo que hice en la práctica no lo volvería a

hacer igual sin duda” por más que sea el mismo curso, la misma escuela, el mismo tema, todo, obviamente una a medida que va transitando el camino va modificando sus ideas o su manera de pensar las clases ¿no? Hay un montón de errores que cometí que no los volvería a hacer, cosas que hice que me parece que no hayan estado tan buenas o cosas que se me ocurrieron después que podían funcionar en el curso.

M: ¿Cómo qué por ejemplo?

G: Cosas más entendibles para un chico de catorce años. Yo no conozco a nadie que tenga 14 años entonces no entiendo cómo funciona una cabeza de catorce años, qué cosas entienden y qué cosas no, qué cosas les resultan más fáciles de comprender. Por ejemplo, hacer más gráficas, hacer más dibujos, más interacción de los chicos, más producción, para ir justamente haciendo un camino distinto con los chicos. No tanto texto, no tanto que lean, no tanto que hagan respuestas, que es más lo tradicional, y que era muchas veces a lo que recurrí durante la práctica.

M: ¿A qué atribuí que recurriste a eso?

G: A la falta de experiencia y a la rapidez de la práctica, y a la falta de formación.

M: ¿O a qué la de la formación?

G: A vacíos... por ahí una no sabe cómo hacer dinámica una clase. Y capaz que hay gente a la que nunca le gusta hacer dinámica una clase.

M: Hemos visto muchas veces, hay gente que se da más idea en el momento, que tiene más chispa, o ha desarrollado por ejemplo... sabe dibujar, entonces le resulta más fácil pensar otro tipo de recursos, o sabe música, que te permite ver otras puertas de entrada. Pero esa cosa de que el texto, de que “lean esto”, ¿de dónde viene?

G: ... es cuestión de una formación, que uno aprendió así y tiende a repetir eso.

M: Yo creo que sí. El hecho de que la enseñanza de la historia siga siendo muy textual, en el sentido de texto escrito, y es algo que quizás uno lo ha tenido en la escuela y lo ha tenido en la universidad también así...

G: Es un problema, qué se yo. Me acuerdo de haber llevado caricaturas o cosas así después, en otras prácticas, y los chicos tampoco saben leer una imagen. Hay que trabajar en todo, no es sólo que una lleva una imagen y listo, o lleva un video y ya está. Y eso va a hacer que la clase sea mágica. No, hay que enseñarles justamente a leer imágenes, a ver un video, mirar críticamente, analizar, lo mismo que el texto. Pero el texto resulta mucho más chocante a los chicos, más que nada a los más chicos, que les resulta más tedioso comprenderlo, ponerse a leer...

M: Yo estuve revisando tus clases y por ejemplo en los objetivos vos muchas veces ponías este tipo de cosas ¿no? Ahí copié esto de dos o tres clases: “Que los alumnos logren reconocer:

- que los seres humanos motivados por sus intereses pueden cambiar sus realidades.
- que los seres humanos son quienes hacen la historia.
- cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de vida e ideas actuales.
- cómo acontecimientos tan lejanos en el tiempo y en el espacio tienen cierta relación con las condiciones de nuestro país”.

G: Bien, las dos primeras tienen justamente que ver con esto que te decía recién. Me parece que una de las herramientas más importantes a la hora de dar clase es que los alumnos se den cuenta que ellos son actores sociales. Me parece que es imprescindible y por eso recurría siempre a mostrar cuáles eran los actores sociales o los actores dentro del proceso histórico que se esté trabajando, cómo eran personas las que hacían las cosas, no que eran cosas que pasaban “porque pasaban” o por algún tipo de cuestión divina o alguna cosa rara, o cuestión de la naturaleza. Eran personas que hicieron la historia, y que sean conscientes de que ellos pueden hacer

una cosa o hacer otra. Que ellos deciden hoy hacer o no determinadas cosas, que ellos deciden hoy ser lo que son y no ser otra cosa.

M: Es indudable que eso sí estuvo en las clases, porque revisando yo también lo recuerdo. Y los otros objetivos... si considerás que estuvieron en las clases y si los alumnos lograron eso que vos pensabas en algún momento cuando hacías los guiones conjeturales.

G: No, me parece que no lo lograron entender porque era un período muy lejano en el tiempo, entonces era mucho más difícil.

M: ¿Vos pensás que hacías esa relación?

G: No, y además se me complicaba explicarle. No sé si te acordás que una de las alumnas siempre decía “¿y por qué estamos estudiando la historia de los franceses si los franceses no vienen a estudiar la historia argentina?” y cosas así, que hacían que fuera inentendible la conexión de la revolución francesa con la actualidad argentina hoy, o cuál es la vinculación que se puede establecer, o por qué nosotros trabajamos hoy la revolución francesa. Por ahí con la revolución de Mayo algunas cosas se podrían haber trabajado más claramente con esto, pero sí, poco me parece que quedó de esta relación pasado-presente que a los chicos les quede claro. O al menos que los chicos pudieran haber identificado.

M: Me parece que cuando está tan alejada esa historia en el tiempo si una no mete una pregunta específica sobre eso, es medio difícil que el chico relacione espontáneamente. Puede ser, puede haber alguna intervención de ellos con respecto a eso pero...

G: Sí, a veces fallamos nosotros con la explicación porque me acuerdo que esta chica me preguntaba y que yo le explicaba, y no quedaba para nada convencida con el “por qué estudiábamos la revolución francesa”. Y yo le explicaba que justamente ahí se habían hecho un montón de transformaciones que todavía hoy perduran, que si no

sería un sistema de sociedad totalmente distinto, pero no terminaba de comprender, seguramente eran fallas de mi explicación o que yo daba por supuesto un montón de cosas que ellos no sabían o no entendían.

M: ¿Puede ser que a lo mejor también falte en la formación universitaria un estímulo de esa capacidad para que cuando uno es profesor pueda hacer esa relación? ¿Te parece que la formación lo propicia? Más allá de que didáctica debería trabajarlo más, ¿sí? Vos podés decir “yo no lo hice, no lo hice”, pero también habría que pensar la relación con la propia formación, ¿no?

G: Claro sí, es verdad. La formación trabaja historia en el pasado, lo que pasa hoy no sé... “si querés leerlo en el diario y si no te enteraste...”, si hacés algo o no con ese presente a nadie le importa. “Vos vení y estudiame qué pasó de 1810 a 1820, rendí un examen y decime qué pasó ahí”, y nada más. Y sí, en muy pocas clases contada con los dedos de la mano me acuerdo que hayan hablado algo que pasó en el presente.

M: ¿Y en qué materias por ejemplo?

G: Me acuerdo que una vez “A” habló de cuando fue el conflicto del campo, de eso, pero de las dos horas habrá hablado quince minutos. Y que en realidad después nos pasó un texto que él había escrito analizando el conflicto pero más de eso nada y no me acuerdo de otro más.

M: ¿En alguna de las contemporáneas?

G: No... ah bueno, América Latina sí... ¿qué fue? (piensa) Fue lo de... no me va a salir el de Ecuador... ¿de Correa? El intento de golpe a Correa. Ellos dieron toda una media clase, habrá sido, también tuvimos lo de la muerte de Kirchner. Así que fue bastante movida esa cátedra. Sí, esa fue la única, la contemporánea de América Latina es la única, pero la de Europa no, y la de Argentina tampoco. Se trabaja muy poco de la actualidad, pocas vinculaciones.

M: Después con respecto a las instituciones escolares, si vos ves posibilidades y obstáculos respecto de este tema, de la posibilidad de la vinculación pasado – presente y de eso de ser actores, de reconocerse como actores para pensar lo que viene. Obstáculos o posibilidades, lo que pudiste ver vos de las instituciones.

G: Lo que pasa que muchas de las instituciones están limitadas en lo que es la formación que se intenta dar dentro de la escuela. En la mayoría de las que estuve trabajando después fueron la mayoría religiosas, son católicas. Si bien a mí nunca me dijeron nada, me han comentado otros profesores que por ahí entra un preceptor y mira qué estás trabajando, y después le pregunta a los chicos qué trabajaron o cosas así, que son mecanismos de control de lo que trabajó la profesora hoy. Más que nada eso pasa en las escuelas chicas. También otro obstáculo que yo veía era la rapidez del curriculum, que vos necesitás trabajar todos estos temas porque la profesora del año que viene no los va a trabajar y es una cosa de ir rápido y tenés paros, miles de feriados y un montón de cosas así, o tenés actos, o actividades de esto o lo otro, que en realidad terminan siendo muy pocas clases dentro del año escolar. Y que una termina apurándose por el curriculum y se olvida de dar una enseñanza de calidad o buscar un trabajo más profundo con los chicos. Pero eso también me parece mucho que depende de una política institucional de cada escuela, esto de si llega a haber muchos obstáculos para hacer trabajos en serio con los chicos, o trabajos más profundos.

M: Porque también alguien podría decir “el problema es que los chicos que van a esta escuela no tienen capacidad”. Hay muchos profesores que piensan eso, ¿vos qué pensás sobre eso?

G: Me parece que no, que todos los chicos tienen la capacidad de comprender de todo. Me parece que es un problema de cómo se presenta el profesor ante el curso y cómo plantea los temas. Muchas veces los obstáculos los pone uno, en realidad, de los chicos con el conocimiento, y no la escuela. Uno va negado... A que “esos chicos no saben nada”, “en este curso no se puede trabajar”, o “estos chicos nunca van a aprender nada”, o “estos chicos vienen sólo para estar en el banco y no hacer más

nada”. Cosas así que me parecen que son obstáculos que a uno lo limitan y en realidad no están. Ha pasado muchas veces que han ido practicantes y les decían “este curso es el peor” y que las practicantes trabajaron perfecto, o va otro profesor y trabaja perfecto. Y sí, los preconceptos del docente: si uno sabe que va a un curso que tiene diez repetidores dice “¡Uhhh... diez repetidores qué difícil, van estar molestando o cosas así!” que si uno no sabía, pasaría inadvertido. En vez de aprovechar eso, de que hay diez chicos, con repitencia, de que se puede hablar de otras experiencias, qué hizo que esos chicos estuvieran ahí un año más...

M: ¿Qué cosas te parece que deberían cambiar en nuestra facultad para favorecer esa formación de conciencia histórica, primero en los estudiantes del profesorado y después que los estudiantes como profesores puedan hacerlo con los alumnos en la secundaria? ¿Qué cosas te parece? Por supuesto que nunca va a cambiar todo porque tiene que ver con inercias institucionales.

G: Justamente me parece que no se le puede dar a la didáctica específica y a la práctica la responsabilidad de generar profesores con conciencia histórica. Que tiene que ver con una formación desde el primer día que entran, si al alumno no se lo incita a que conozca dónde está y que no solamente se le dé para conocer determinadas cuestiones del pasado, sino que ese pasado se conozca en vinculación al presente, es muy difícil lograr en el último año, en dos materias, esa conciencia histórica. Y justamente la universidad muchas veces termina haciendo un trabajo inverso, al menos a mí me pasaba eso, de que por ejemplo tenés diez textos para la semana que viene... Obviamente no podés ponerte a hacer muchas otras cosas más que sentarte a leer esos diez textos si querés rendir un parcial o un final. Entonces terminás haciendo una des-conciencia histórica de los futuros formadores de historia.

M: ¿Porque eso te quita tiempo para hacer qué cosas?

G: Para leer el diario, para salir a la calle y ver qué es lo que pasa, ser más activo en lo social. Eso lo pensaba yo justamente en estos días ¿no?, que la universidad fue el tiempo donde menos actué afuera. Iba de la facultad a mi casa y de mi casa a la

facultad, o estudiaba en algún lado, estudiaba e iba a rendir. Fue la época en la que tengo menos conciencia de qué fue lo que pasó. Por ahí tengo mucha más conciencia de lo que pasó en la secundaria, tenía más tiempo libre, concurría a distintos lugares y entonces, uno, tenía más conciencia de lo que pasaba, más que nada en la ciudad que es lo más inmediato que uno tiene. Cosas así.

M: ¿Y qué otra cosa?, más allá de que vos decís “no puede ser responsabilidad de la didáctica y de la práctica” pero ¿qué harías?, ¿qué cosas en particular para esas materias?

G: Por hacer una actividad obligatoria no se generaría una conciencia. No sé, en la didáctica específica decirles “planeen una actividad”. Pero lo que pasa, por ejemplo, en la didáctica específica, que uno no tiene conocimiento de lo que es la dinámica escolar. Hay casos en que sí, alumnos están trabajando en las escuelas, pero la mayoría no tienen contacto. Pero decirles hacer una determinada clase, que piensen cuál tema es importante trabajar hoy con los chicos para generar conciencia histórica, que hagan una propuesta de una hora y veinte. O sí... un eje temático, con qué textos, con qué materiales, hoy en su ciudad, en donde piensen trabajar. Sí, una cuestión hipotética, sí totalmente, pero es como para que ellos empiecen a pensar la futura... Empiecen a poner en práctica un montón de cosas que, si bien pueden tener decisiones o ideas en la cabeza, les cuesta, ya en el trayecto final de la carrera, llevarlas a la práctica. Una va tomando decisiones pero es difícil ser coherentes, o cómo llevar a la práctica las ideas que una tiene, cómo plasmarlas. Y en la Práctica también, pero tampoco se puede obligar... Remarcar o trabajar con los chicos esto de que busquen hacer una vinculación pasado- presente, pero eso también queda con una decisión muy personal desde los chicos. Por ejemplo, la gente que esté realizando la Práctica ahora si decide dedicarle unos minutos o una clase entera, o lo que piense que sea necesario, para trabajar la inundación, las Malvinas, lo que sea, o lo que ellos piensen que sea necesario e importante, o cosas que por ahí surgen en el aula. En realidad a veces se toman y a veces no. A veces son recuperadas por el profesor y se trabajan, y a veces pasan de largo como un comentario o un chiste de algún alumno y pasa ahí como si nada. Porque ha pasado en las prácticas que un

comentario de un alumno que era sobre la actualidad, “bueno... sí”, dijo y pasó, y nadie le dio importancia, pero esa queda en la postura de cada profesor ¿no? Desde la práctica, desde la didáctica, no se pueden imponer determinadas cosas. En realidad se puede favorecer que se genere pero quedan muy en lo personal esas decisiones.

M: Muchas gracias.