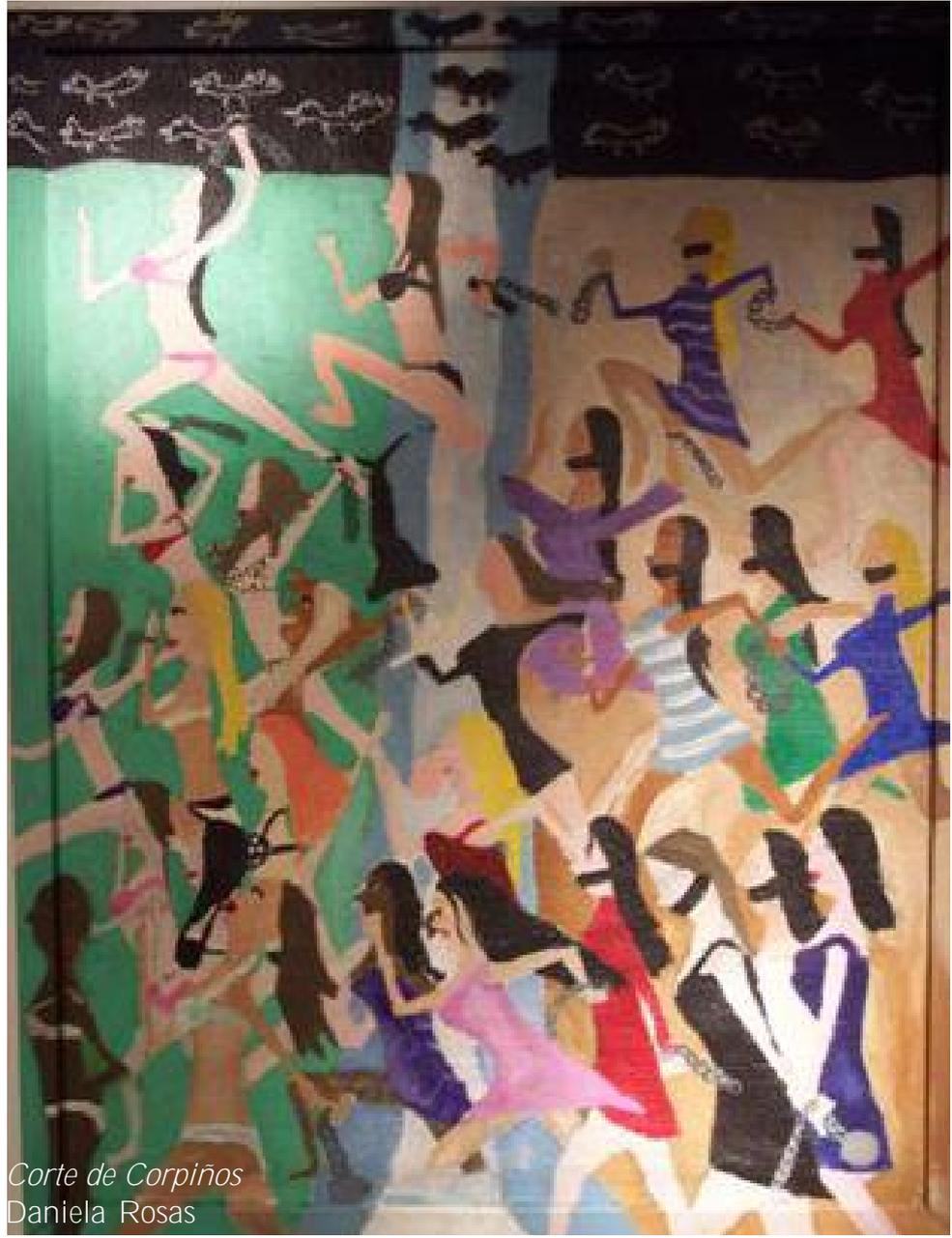


Denuncia y anunciación

en la educación

Año 11 Nº 21 - IFD Nº 9 - IFD Nº 12 - primavera de 2009 - ISSN 1515-1727



Corte de Corpiños
Daniela Rosas

Responsabilidad social empresaria en el tratamiento informativo / / La cuestión de la Investigación en los Institutos de Formación Docente. Una propuesta para abrir el debate / / Investigación educativa y trabajo en red / / Maestros y maestras: el primer trabajo en la escuela pública / / Sobre el programa provincial de educación sexual integral / / Teoría literaria y escuela. alcances y desafíos de las transformaciones de un género discursivo en crisis / / ¡Qué historia con la Historia! / / El tratamiento de la historia y de las Ciencias Sociales en libros de textos escolares de Catalunya. Dimensiones epistemológicas y didácticas / / La disciplina escolar Ciencias Sociales. Aportes de la Historia y la Geografía

denuncia y denuncia
en la educación



Coordinación general
Norma B. García
Silvia Pérez

Diseño
Silvia Juncos

Portada
Mención especial «Estímulo al
Artista Joven». Primer Salón
Provincial de Artes Visuales
«De Cara al Bicentenario».
Neuquén, Agosto de 2009

Colaboran en este número:
Marcos Muñoz
Silvia Mufert
Alejandra Ferrari
Verónica Fallik
Rosa Mateo
Miriam Muneta
Ruth Zurbriggen
Rolando Bonato
Ariel Petruccelli
Miguel Angel Jara
Graciela Funes

Esta publicación la impulsan, en forma
conjunta, los Institutos de Formación
Docente N° 9 y 12 de Neuquén y está
abierta a todo aquel que desee
colaborar. Tirada: 400 ejemplares.

Declarada de interés provincial por
el Consejo Provincial de Educación
de Neuquén: Resolución 2131/07.

Enviar aportes a:

IFD N° 12: Gob. Anaya 295 -
Neuquén T.E. 4487640
IFD N° 9: Belgrano s/n - Centenario
T. E.: 4898032

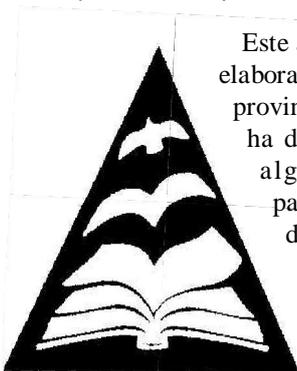
ngarcia@neunet.com.ar

Auspicia:

FO.CO.DEP.

Editorial

¡El espacio que supimos conseguir!



Este año ha sido un año en el que se ha avanzado en la elaboración del currículum para el nivel terciario en la provincia del Neuquén. Coincidente con este avance, se ha dado un proceso de cuestionamiento por parte de algunos compañeros, quienes ven este acto participativo como una traición a las luchas históricas de resistencia y/o como una muestra de salvación sectorial. Muy lejos se está de esto.

El espacio de la Mesa Curricular provincial deviene de una práctica participativa, articulada, flexible y abierta que resiste a las políticas educativas de reforma del sistema educativo iniciado en la década de los '90, las que se caracterizaron por su condición de modernización excluyente, fundada en la creencia del agotamiento del modelo fundacional y en la negación de la posibilidad de considerar los problemas de la educación como problemas socio-políticos.

El espíritu de los integrantes de la Mesa curricular está ligado a la idea de que la solución de los problemas centrales del Sistema Formador no es posible generando estrategias para el despliegue de una competencia selectiva que "acredite" a algunos pocos, tal como lo preveía la Resolución, la 597/98, que establecía la acreditación de los institutos no universitarios, atendiendo el Proyecto de "Reordenamiento del sistema formador". Este camino representaba una estrategia para flexibilizar el nivel terciario y legitimar la diferenciación institucional, en momentos de gran incertidumbre laboral. Dejaba a los institutos sin ninguna garantía legal, vaciaba las responsabilidades del Estado provincial, cancelaba el principio de educación común, instituyendo una educación segmentada. Inclusive, se partía de la negación de la naturaleza política de la enseñanza pública y de la formación de formadores, en particular. En este contexto, el PEI se constituía en el inicio del traspaso a la iniciativa "privada" de cada instituto la responsabilidad de decidir acerca de la formación docente, probablemente bajo el supuesto de que la iniciativa privada era mejor motivadora y orientadora de la gestión que el interés general o público, de modo que esa iniciativa liberaría energías y capacidades. El nivel de organización logrado en oposición a esta propuesta permitió la suspensión de aquella resolución.

Con la nueva Ley Nacional de Educación se renovó el interés por reformar la formación docente. En este marco, se constituyó, en el seno del Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) que impulsó un proceso de renovación curricular vehiculizado por la regionalización de la tarea a través de la conformación de mesas jurisdiccionales conformadas por especialistas que se postulaban para esta tarea y eran elegidos, desconociendo los criterios, por autoridades nacionales. En Neuquén, la experiencia adquirida en el recorrido histórico de lucha y de resistencia a la reforma educativa neoliberal llevó a rechazar esta modalidad y a establecer, como condición, la institucionalización de una mesa curricular provincial que fuera resolutoria y autónoma, que no quedara atada a los tiempos fijados por Nación y que las decisiones que se fueran tomando respondieran a una práctica permanente de consulta y de participación de los docentes de diferentes niveles.

La creatividad, la reflexión, la memoria de lo propio fue el camino para la conjunción, la articulación y la implicancia mutua en un todo como lo es la mesa curricular. En palabras de Arturo Jaureche, se había resuelto el dilema "sombrero para la cabeza o cabeza para el sombrero" a favor de lo primero. Se iniciaba una etapa de debate no sólo conceptual sino político. De este modo, la defensa de la escuela pública para la formación docente, como territorio del ejercicio del derecho a la educación para una ciudadanía plena y transformadora, se tornaba en la base fundadora de la propuesta curricular.

NG

Responsabilidad social empresaria en el tratamiento informativo

MUÑOZ, Marcos (*)
marcosnqn@hotmail.com



*Caso testigo tomado de la tapa de los diarios «La Mañana Neuquén» y «Río Negro» el día 6 de noviembre de 2009. Aportes a la reflexión en el tratamiento de los suicidios por los medios periodísticos, en especial la prensa gráfica (**)*

Observar las tapas de los diarios cuando paso por un kiosco o revistería es una atracción irresistible que me demora por varios minutos llegar a tiempo a algún lugar. Es tan irresistible como tocar la portada de un libro, de los diarios, de un DVD o CD. No alcanza con mirar. Es necesario cubrir esa sensación alcanzando con las propias manos, por ejemplo, el diario.

La sensación y el impacto que me provocó ver en la tapa de los diarios locales de manera destacada una nota sobre el suicidio de un niño es algo que no esperaba encontrarme. Generó confusión, estupor, asombro, impotencia y bronca. Luego, reflexión. ¿Por qué era tapa de diario el suicidio de un adolescente?

Confusión, estupor y asombro porque no esperaba ver semejante barbaridad en la tapa de dos diarios muy leídos en la región del Alto Valle

y Patagonia. Llegué a sentirme mareado al leer esos titulares. Impotencia porque es imposible subsanar y corregir ese acto consciente que sin importarle nada de nada llevaron adelante estas empresas informativas. Y bronca porque la impunidad de publicar sin pensar y reflexionar el impacto negativo que puede generar en sectores vulnerables de la población en los días venideros es imposible de prevenirlos. A consecuencia de ello, me pregunto y les pregunto: ¿quién podría mediar ante situaciones de este estilo brutal por parte de las empresas informativas? Con la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual se creó la figura del Defensor del Público. Por lo tanto, en un futuro muy cercano también podremos expresarnos a esa institución que se asemejan a la figura del Defensor del Pueblo.

¿Por qué la OMS sugiere evitar poner en tapa de los diarios notas relacionadas al suicidio de adolescentes?

* Lic. en Comunicación Social. Colaborar de la Agencia de Noticias *Infancia Hoy*.
** Este trabajo fue presentado en el 4° Foro Nacional de Periodismo e Infancia. Buenos Aires, 20 de noviembre de 2009.

Los medios de información y empresas informativas además de informar tienen o deberían ser actores-instituciones que presten un servicio social a la ciudadanía. Uno de los servicios debe ser ayudar a evitar nuevos casos de suicidios y no ser agentes potenciadores.

La Organización Mundial de la Salud recomienda sobre «Cómo informar sobre el suicidio».

Entre los temas específicos que necesitan mencionarse al informar sobre el suicidio se incluyen los siguientes:

- * Las estadísticas deberán interpretarse cuidadosa y correctamente

- * Deberán usarse fuentes auténticas y confiables

- * Los comentarios espontáneos deberán manejarse con cuidado en vista de las presiones por tiempo

- * Las generalizaciones basadas en cifras pequeñas requieren particular atención y las expresiones tales como «epidemia de suicidios» y «el lugar con mayor tasa de suicidios en el mundo» deberán evitarse

- * Se debe oponer resistencia a informar el comportamiento suicida como una respuesta entendible a los cambios o la degradación social o cultural.

¿Cómo informar sobre un suicidio específico?

Los siguientes puntos deberán tenerse en mente:

- * El cubrimiento sensacionalista de suicidios deberá evitarse de manera diligente, particularmente cuando involucra a una celebridad. Este cubrimiento deberá minimizarse hasta donde sea posible. Cualquier problema mental que la celebridad pueda haber tenido deberá reconocerse igualmente. Deberá hacerse el mayor esfuerzo por evitar exageraciones. Las fotografías de la víctima, del método empleado y de la escena del suicidio deben evitarse. Los titulares en primera página nunca son la ubicación ideal para informar sobre un suicidio.

- * Deberán evitarse las descripciones detalladas del método usado y cómo lo obtuvo la víctima. Las investigaciones han demostrado que el cubrimiento por parte de los medios de comunicación tiene mayor impacto sobre el método de suicidio adoptado, que la misma frecuencia con que ocurren los suicidios.



Ciertos escenarios – puentes, acantilados, edificios altos, vías férreas, etc. – están tradicionalmente asociados con el suicidio y la publicidad extra aumenta el riesgo que más personas los usen.

- * No deberá informarse acerca del suicidio como algo inexplicable o simplista. El suicidio nunca es el resultado de un solo factor o hecho. Usualmente lo causa una compleja interacción de muchos factores tales como enfermedad mental y física, abuso de sustancias, conflictos familiares e interpersonales y acontecimientos estresantes. Es útil reconocer que una variedad de factores contribuyen al suicidio.

- * El suicidio no deberá describirse como un método para enfrentar problemas personales tales como bancarrota, incapacidad de aprobar un examen, o abuso sexual.

- * Los informes deberán tener en cuenta el impacto sobre las familias y otros sobrevivientes en términos del estigma y el sufrimiento psicológico.



- * Glorificar a las víctimas de suicidio como mártires y objetos de adulación pública, puede sugerir a las personas vulnerables que la sociedad honra el comportamiento suicida. En vez de eso, deberá hacerse énfasis en lamentar la muerte de la persona.
- * Describir las consecuencias físicas de intentos de suicidio (daño cerebral, parálisis, etc.) puede actuar como elemento de disuasión.

Suministro de información sobre ayuda posible

Los medios de comunicación pueden jugar un papel proactivo en ayudar a prevenir el suicidio al publicar la siguiente información junto con noticias sobre el suicidio:

- * Lista de servicios de salud mental y líneas telefónicas de ayuda disponibles con sus números telefónicos y direcciones actualizados
- * Publicitar las señales de advertencia del comportamiento suicida
- * Transmitir mensajes sobre la frecuente asociación entre la depresión y el comportamiento suicida, siendo la depresión una condición tratable
- * Ofrecer un mensaje de solidaridad a los sobrevivientes en momentos de profundo dolor, proporcionando números de teléfono de los grupos de apoyo para sobrevivientes, si los hay. Esto aumenta la probabilidad de que profesionales en salud mental, amigos y familiares intervengan en las crisis suicidas.

Resumen sobre: ¿Qué hacer y qué no hacer?

¿Qué hacer?

- * Trabajar estrechamente con autoridades de la salud en la presentación de los hechos.
- * Referirse al suicidio como un hecho logrado, no uno exitoso.
- * Presentar sólo datos relevantes en las páginas interiores.

- * Resaltar las alternativas al suicidio.
- * Proporcionar información sobre líneas de ayuda y recursos comunitarios.
- * Publicitar indicadores de riesgo y señales de advertencia.
- ¿Qué no hacer?
- * No publicar fotografías o notas suicidas.
- * No informar detalles específicos del método usado.
- * No dar razones simplistas.
- * No glorificar ni sensacionalizar el suicidio.
- * No usar estereotipos religiosos o culturales.
- * No aportar culpas.

A modo de cierre

La intención de esta nota es repensar el compromiso y responsabilidad social empresaria en el tratamiento de temas absolutamente complejos y delicados como es el suicidio.

No es intención hablar de cuántas personas se suicidan por año en la provincia de Neuquén o cuál es el promedio nacional sobre suicidios. Es intención es que esta nota nos permita seguir reflexionando sobre la posibilidad de crear talleres en los responsables de Salud Pública de la provincia, periodistas, responsables editores y representantes de las empresas informativas.

No es intención demostrar que las ventas de los diarios crecen cuando la desgracia está en la tapa de diarios. Es intención, en todo caso, ensayar técnicas de abordaje que sigan las sugerencias que especialistas de la OMS para el tratamiento del tema suicidio en los medios. No estoy diciendo que se deje de informar al respecto.

La ciudadanía tiene derecho a acceder a informaciones con un tratamiento que le aporte positivamente y las empresas informativas deberían darse la oportunidad de reconocer la necesidad de realizar autocríticas sobre su desempeño en una sociedad que suele ser rehén de informaciones distorsionadas y cargada de necesidades empresariales.

La cuestión de la Investigación en los Institutos de Formación Docente: Una propuesta para abrir el debate

MUFERT, Silvia y FERRARI, M. Alejandra (I.F.D. N° 12)

¿Lo urgente vs. lo importante?

Cuando pensamos en la relevancia del momento que estamos atravesando con respecto al cambio curricular, nos preguntamos qué pasará con la investigación en la formación docente en este contexto. En diálogo con la viñeta de Quino, nos preguntamos qué es en este momento lo urgente y qué es lo importante pensando en la posibilidad de poder influir, con esta propuesta, en cuestiones políticas.

Por lo general, lo urgente se habilita como prioridad central, dejando en los márgenes todo aquello que quizás «es políticamente correcto» incluir pero no desde la centralidad del discurso. Y esto lo sostenemos recuperando los debates que llevamos adelante en el año 2008, cuando varios institutos de nuestra provincia analizábamos, y ya veíamos en el documento del INFD, el carácter marginal que ocupaba la investigación.¹

Nos preguntamos: ¿qué pasa ahora con la investigación? ¿Qué lugar ocupa? ¿Es urgente? ¿Es importante? Nuestra propuesta es empezar a leer aquello que aparece en los márgenes y darle relevancia. Es decir, enfatizar la importancia que tiene la producción de conocimientos en los IFD,² destacando el espacio de la investigación.

Posicionándonos en la idea de que la democratización del currículum significa abrir espacios de debate conjunto, tenemos algunas opiniones que nos gustaría compartir con ustedes para abrir este debate. En este sentido, nos parece oportuno socializar algunas ideas elaboradas en nuestro trabajo de investigación³ iniciado en el año 2007 en el IFD N° 12.

En este momento clave del debate, de inseguridades, de transiciones,



«lo urgente se habilita como prioridad central, dejando en los márgenes todo aquello que quizás «es políticamente correcto» incluir pero no desde la centralidad del discurso»

donde la tensión y el equilibrio se implican en discusiones sumamente ricas tanto institucionales como interinstitucionales- salimos al cruce y apostamos fuertemente a plantear la investigación como derecho. Entendiendo que la investigación tendría que ser parte de la cultura académica de los IFD, ya que consideramos que constituye una práctica fundamental para mejorar los procesos educativos. Ahora bien, no podemos dejar de preguntarnos: ¿Seremos capaces como colectivo de escapar a las prescripciones de las políticas de formación docente y de correr los límites que se nos imponen para así pensar realmente que la construcción es posible a través de la presencia de nuestras voces?

Si bien percibimos, a nivel grupal, que no es el mismo sentir el que teníamos cuando empezamos a participar en la mesa curricular que el que se vive en este momento (dadas las presiones diversas, los tiempos que se acotan, las discusiones pendientes), pensamos que es necesario definir las políticas de investigación para la construcción del nuevo plan para la formación docente.

Algunos aspectos a considerar

En primer lugar, y recuperando nuestro trabajo de investigación, señalaremos lo siguiente,⁴es necesario valorar la organización que inscribe el PTFD⁵- *Institucionalización de la investigación*. Se destaca como un aspecto positivo del PTFD la importancia de haber pensado una política pública, un proyecto específico como la investigación en los IFD, creando previamente la estructura y las «condiciones» para generar y organizar dicha tarea.

Para instalar una práctica que no existía al momento de generación del PTFD, como era hacer investigación en una Institución que no se caracterizaba por hacerlo, fue interesante que el primer punto haya sido generar las condiciones. La idea del Departamento de Investigación resulta relevante ser rescatada, en esta instancia de debate, porque se necesita crear una estructura que permita sostener un tipo de trabajo como es la investigación.

Sin embargo, también se podría pensar en otras estructuras alternativas. Por ejemplo: Institutos de investigación, Centros de Formación y de investigación, etc. En lo que insistimos es en que tiene que haber alguna traducción organizacional que formalice y estabilice la investigación, a fin de lograr su institucionalización en los IFD. Estructura que forme y promueva líneas de investigación. Es decir, hay que pensar la investigación como un trabajo y que, como todo trabajo, cuente con su espacio y su regulación específica y con alguien a cargo de la coordinación de dichas tareas.

Cuando pensamos en condiciones, no debemos dejar de mencionar algunas variables tales como: la posi-

bilidad de formación en investigación de los propios docentes, la necesidad de financiamiento para los proyectos, horas institucionales para el trabajo de investigar, etc.

En segundo lugar, nos referiremos a los contextos como variable a considerar. Como mencionamos anteriormente, en el presente escrito, pretendemos compartir reflexiones que rescatamos del PTFD; ideas construidas en nuestro trabajo de investigación y también algunas preocupaciones sobre el contexto político, dado que encontramos ciertas analogías con el contexto actual. Creemos necesario señalar que al momento de elaboración del PTFD, el contexto influyó y hasta podemos decir que determinó decisiones políticas que luego incidieron en el proceso de institucionalización de la investigación en el IFD N°12.

En nuestro análisis de los documentos del PTFD vemos que el punto de inflexión y contrariedad, entre los discursos y la viabilidad de ponerlos en actos, se presenta cuando tenemos en cuenta el momento histórico en que fueron elaborados los documentos: la década de los noventa. Podemos pensar que todo pensamiento crítico y posibilidad de reflexividad se encontraba obstaculizada por el discurso neoliberal

Si hablamos de analogía entre el contexto de los noventa y el contexto actual es porque creemos que las condiciones políticas no han variado. Si en los noventa el neoliberalismo definía las políticas educativas desde el Ministerio de Economía; en la actualidad, frente a la «llamada crisis del capitalismo», la perspectiva pareciera no variar demasiado. No podemos ignorar la crisis económica que está atravesando el mundo, especialmente América Latina. Crisis que se mostró, en un primer momento, como financiera pero que, en realidad, es



«Si en los noventa el neoliberalismo definía las políticas educativas desde el Ministerio de Economía; en la actualidad, frente a la «llamada crisis del capitalismo», la perspectiva pareciera no variar demasiado»

una crisis política. Los gobiernos que observamos en Latinoamérica se autodenominan progresistas, afines a la izquierda. Ahora bien, viendo los comportamientos de algunos de estos gobiernos, más que de izquierda parecieran propios de un posneoliberalismo que no ha afectado el funcionamiento del modelo neoliberal (Borón, A., 2007). Más allá del discurso, el Estado se presenta a través de una política de reconciliación con formas privadas. Pero si bien combina formas privadas y estatizadas, no deja de mostrarse como espacio de redistribución. Si este mostrarse es

sólo de forma y no de contenido, podría explicarse, por un lado, que el mantenimiento de políticas de focalización y compensación en educación, va en detrimento de políticas universales. Y por otro lado, que mientras subsistan estas formas de dependencias entre capitales privados y estatales, la posibilidad de producción de conocimientos dependerá de intereses económicos.

Entonces, ni en aquella oportunidad ni ahora, aparecen políticas claras de financiamiento de la investigación. Sigue la misma lógica de focalización y compensación. Un ejemplo de ello son las políticas del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) que en el año 2007, presenta un programa de financiamiento para proyectos de investigación⁶ con un presupuesto exiguo, con condiciones de selección arbitrarias que sólo han validado algunos proyectos de ciertas instituciones, dejando de lado otros cuya relevancia no es tenida en cuenta.⁷

Pensar que estamos frente a escenarios con muchas contradicciones, debería alertarnos con respecto al modo de participación para la defensa de aquello que como colectivo queremos construir. No cabe duda que el contexto actual aparece como telón de fondo en este escenario tan complejo. Contexto que va marcan-

do, regulando, instalando condiciones de producción. Esta situación requiere por parte del colectivo docente, una clara exigencia, a las autoridades provinciales, de políticas universales explícitamente definidas para el desarrollo de la investigación en los institutos, a fin de superar la fragmentación y la precarización laboral. Por parte del Estado, frente a una crisis que es fundamentalmente



«La cuestión de la investigación se presenta como un problema que consideramos necesario discutir en forma paralela a la elaboración del currículum por ser parte del mismo»

política, se requieren respuestas políticas.

Pensar que estamos frente a escenarios con muchas contradicciones, debería alertarnos con respecto al modo de participación para la defensa de aquello que como profesoras y profesores queremos construir.

La investigación, mucho más que un enunciado

Partimos del deseo que las líneas vertidas en este escrito, puedan servir para pensar qué se puede rescatar de la experiencia del PTFD y qué advertencias se pueden hacer a las políticas de investigación.

Retomando la metáfora de Mafalda y reconociendo la importancia de pensar la investigación, vemos que hay una continuidad en las lógicas de las reformas de formación docente en las últimas décadas al otorgarle a la investigación un lugar de «enunciación escrita» con escasas posibilidades de concreción en los hechos. ¿Será por la urgencia? No lo sabemos, lo que sí sabemos es que es una lógica que se repite y consideramos pertinente advertir para que no se vuelva a reiterar.

El currículum es una estructura que organiza las prácticas pero además organiza las condiciones laborales. Proponemos pensar la investigación como una práctica que

si bien se relaciona con la extensión y el grado, tiene su propia particularidad. Si se quiere poner a la investigación en un plano de importancia institucional sería necesario formar una mesa o un grupo que a nivel de todos los institutos y a nivel de la provincia discuta la investigación en los institutos.

Desde nuestro punto de vista, proponemos que somos nosotras/os quienes tenemos que discutir en esta provincia y en estas condiciones «qué tipo de investigación» se necesita para el trabajo que podemos y quisiéramos promover desde los institutos. La cuestión de la investigación se presenta como un problema que consideramos necesario discutir en forma paralela a la elaboración del currículum por ser parte del mismo.

La investigación tomará cuerpo en los institutos, cuando todos ellos «se sienten» –refiriéndonos al «sentarse» en una mesa de discusión ad hoc tal como antes sugeríamos– específicamente a tratar el tema de la investigación en su particularidad.

Ahora bien: ¿Cómo se instala algo como preocupación? Se instala si forma parte de una necesidad, la de pro-

ducir conocimiento desde los institutos.

Claro está que cuando decimos «discutir» lo planteamos en términos de participación real, parafraseando a María T. Sirvent. Porque cuando se discute de este modo, se va a ir generando algo que después va a estar demandado para su cumplimiento. Porque si nadie discute la investigación ¿quién va a demandar su existencia y/o su permanencia?

Intentemos entonces, que las urgencias no impidan la mirada problematizadora sobre aquello que consideremos importante.

¹ En dichos encuentros se realizó una compilación en un informe al que se llamó: SISTEMATIZACIÓN DEL ANÁLISIS SOBRE EL DOCUMENTO: «HACIA UNA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL SISTEMA DE FORM. DOC. EN ARG.» Registros realizados por las profesoras Gabriela Cocconi y Sara Riquelme con la participación de los IFD N°:12, 9, 5, 6. Neuquén, 8 y 9 abril 2008.

² De aquí en más se usará la sigla IFD (Instituto/s de Formación Docente)

³ El punto de partida de nuestro trabajo, tiene que ver con el rescate de la historia del Departamento de Investigación del

IFD N°12, a partir del análisis de los documentos fundacionales relacionados con la investigación educativa, producidos por el Plan para la Transformación de la Formación Docente entre los años 1991 y 1994. La asesora del Proyecto es la Mg. Graciela Alonso y el mismo fue presentado y aprobado por el Departamento de Investigación, coordinado por la Prof. Ruth Zurbriggen.

⁴ Informe de Avance 14 de mayo 2009. Quisiéramos aclarar que seleccionamos, para la elaboración del presente escrito, aquello que consideramos relevante desde lo positivo, dejando para otras instancias de debates más profundos todos aquellos cuestionamientos críticos al PTFD (Programa para la Transformación de la formación Docente) que forman parte de diferentes informes presentados oportunamente en el Dpto. de Investigación del IFD N° 12, desde el año 2007.

⁵ De aquí en más se usará la sigla PTFD (Plan para la Transformación de la Formación Docente)

⁶ Programa coordinado desde el Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente: «Línea de financiamiento para proyectos concursables de investigación pedagógica «Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares», Año 2007

⁷ Duhalde, M. (2007), POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA CRÍTICA A LOS PROGRAMAS OFICIALES.

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, E.L. (2000), «Investigación y formación docente», Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, Laborde editorial.

BORON, A. (2007), «Entrevista a Atilio Borón realizada por Fernando Arellano Ortiz», <http://argenpress.info/nota.asp> «Análisis del neoliberalismo y postneoliberalismo en América Latina» Buenos Aires, Argentina, martes 11 de Septiembre de 2007.

DUHALDE, M. (2007), «Políticas de Formación Docente: Una mirada crítica a los programas oficiales.» Sistematización del análisis sobre el documento: «Hacia una institucionalización del sistema de formación docente en Argentina». Registros realizados por las profesoras Gabriela Cocconi y Sara Riquelme con la participación de los IFD N°:12, 9, 5, 6. Neuquén, 8 y 9 abril 2008.

DOCUMENTOS CONSULTADOS: Documentos Fundacionales: D.Base I (1991), D.Base II (1992), D.Base III (1993) - Consulta sobre la Propuesta Curricular Institucional para la Formación Docente Continua. Resumen de resultados. Informe final, agosto de 1992.

LAVADO, Joaquín Salvador «QUINO» (2000), *Toda Mafalda*, 10ª ed., Buenos Aires, De La Flor, Argentina, p. 456

«Investigación educativa y trabajo en red» Síntesis

Encuentro de Formación Docente y Socialización de la
Experiencia vivida en el V Encuentro Iberoamericano,
Venezuela 2008

AMSAFE Provincial, Ciudad de Santa Fe
15 de Abril de 2009

La jornada «Investigación educativa y trabajo en red» estuvo organizada por el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, la Red DHIE, el Instituto Rosita Ziperovich de la Asociación del Magisterio de Santa Fe y la REISP (Red de Instituto Superiores de Profesorado de la Pcia. de Santa Fe). Participaron de la misma más de cien educadores y estudiantes de diversas localidades de la Región: Santa Fe (Ciudad), Rosario, Venado Tuerto, Rufino, Villa Constitución, Casilda, Cañada de Gómez, Villa Gdor. Gálvez, San Lorenzo, Recreo, Ciudad Evita, Funes, Esperanza, San Carlos Centro, Fray Luis Beltrán, Reconquista, El Trébol, Godoy, Colastiné. También estuvieron presentes docentes de Cosquín, Córdoba (Ciudad), Neuquén, Moreno (Buenos Aires), y de la Provincia de Entre Ríos, asistieron docentes de Chajarí, Villa Elena, Concepción del Uruguay, Concordia y un numeroso grupo de estudiantes del Profesorado de Paraná.

Características de la Jornada

Esta Jornada se inició por la mañana con la socialización de la experiencia vivida por los educadores participantes del último Encuentro Iberoamericano realizado en Venezuela en el año 2008. Esta jornada fue presentada como una de las instancias en las que este movimiento pretende ligar los procesos de *investigación* que se llevan a cabo desde el Colectivo con el *trabajo en red*, la *comunicación* y la *formación*. Para este último aspecto, se invitó a participar del encuentro a la Antropóloga de la UNR, Elena Achilli, quien pre-



sentó algunas ideas acerca de la relación entre investigación educativa y cotidianidad escolar. Para ello, se propuso pensar y debatir acerca de los elementos básicos del proceso de investigación, partiendo de la idea de que todo lo teórico no puede estar divorciado de lo metodológico y, por ende, tampoco de lo político. En este sentido, abordó la problemática acerca de cómo construir la información poniendo énfasis en dos aspectos centrales del proceso: la importancia de «poner en relación los fragmentos de la información diferenciada» y la necesidad de «poner en duda y romper con el sentido común, pero para recuperarlo». La mañana transcurrió en este debate, que contó con una activa participación e interacción de los docentes y estudiantes presentes. Así se llegó hasta el corte del mediodía, que se planteó no como un

corte en sí, sino como un momento para continuar el diálogo entre pares y permitir la vinculación de ideas, proyectos y el reconocimiento de los lugares y espacios desde donde cada uno provino para «saber de qué se trata esto de la red y el colectivo».

En la continuidad de la tarea, a través de algunos de sus miembros, se fueron presentando las distintas organizaciones que conforman el Colectivo. Ejemplo de ello fue el caso de la Red de Institutos Superiores del Profesorado de Santa Fe y su actual coordinador, el Profesor Oscar Caamaño, quien desplegó toda la información pertinente acerca de la misma, convocando a los directivos y docentes presentes a sumarse y reactivar la organización para participar de manera más protagónica en el Colectivo Argentino del que ya formaban parte. A su vez, se explicitó la dinámica de trabajo del Colectivo Argentino y, a través de la narración de la historia de esta organización, se comentó parte del proceso de constitución y trayectoria del mismo, presentando, asimismo, interpretaciones sobre los modos en que dicho colectivo fue mutando.

Promediando la tarde, también se leyó la adhesión de una nueva organización que solicitaba su ingreso al Colectivo: la Organización de Educadores de Gregorio de Laferrere y Virrey del Pino (Pcia. de Buenos Aires), que se suma a este espacio alternativo de producción de conocimientos y trabajo en redes. Asimismo, quedó sentado el compromiso de diagramar un mapa provincial con distintos nodos para la organización del trabajo que coordinan la Red DHIE con sede en el Instituto Rosita Ziporovich de AMSAFE y la REDISP. Las localidades desde las que ya comenzó la tarea son: Santa Fe Capital, Reconquista, Casilda, Departamentos de Iriondo y Constitución. Además, se programaron actividades de formación y socialización del trabajo de red en Venado Tuerto, Rufino y La Matanza. Ya cerrando la jornada, algunas representantes del Colectivo Argentino socializaron sus vivencias en la expedición pedagógica por Venezuela.



Luego, la compañera Rosi Mateo que vino desde Neuquén, hizo la presentación del libro *«Maestras y Maestros. El primer trabajo en la Escuela Pública»*, del cual es autora junto a Mirian Muneta y Verónica Fallik. De esta presentación también participó Noelia Sueldo, que es egresada del Instituto de Formación Docente 12. Conocer esta experiencia fue una posibilidad de verse reflejados en lo que significa el desafío de ponerse a escribir y publicar, en contra del pensamiento hegemónico y en contra de las condiciones adversas, no para asumirlas como irremediables, sino para pensar en los modos de cambiarlas.

Esta fue una oportunidad para conocer la cocina de una investigación hecha por pares, por quienes se autodefinieron como «Educadores que *hacen* investigación». Una ocasión para saber y poder dialogar con quienes tuvieron la preocupación acerca de las formas en que los nuevos maestros asumen y se enfrentan a la práctica en las escuelas que fueron devastadas por las políticas neoliberales. Una verdadera motivación para seguir presentando batalla y entender que es tan importante la defensa del derecho de producir conocimientos, como la pelea para tener, de una vez por todas, las condiciones dignas para poder hacerlo, cada vez mejor.

Presentación de libro

«Maestras y maestros: el primer trabajo en la escuela pública»

Verónica S. FALLIK
Rosa N. MATEO
Miriam H. MUNETA

RESUMEN

El libro expone los resultados de un proceso de investigación realizado como docentes del Instituto de Formación docente N° 12 de la ciudad de Neuquén. Investigar supuso darle una orientación específica a algunas inquietudes y preguntas surgidas de las propias prácticas de grado y sobre todo de extensión realizadas con egresadas/os de la formación docente.

MAESTRAS Y MAESTROS EL PRIMER TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA



Editorial: Educo, Neuquén,
Enero 2009

El libro es una invitación a re-conocer un grupo particular de docentes: los maestros y maestras que ingresan como trabajadores/as de la educación al sistema público de enseñanza a principios del 2000. Sus relatos brindan la oportunidad de descubrir prácticas, de mirar lo que ellas/os miran, conocer sus *percepciones y estrategias frente a las condiciones de trabajo actuales*.

Además, busca compartir sus modos de sentir y actuar el Ingreso a la docencia: el tránsito por los dispositivos burocráticos que conforman el mecanismo de ingreso al primer cargo; los recorridos por diversas escuelas a través de suplencias cortas; su situación de *nuevo/a* y *suplente* como condicionante de su tarea y sus relaciones; la pobreza y conflictividad social como parte del desafío del trabajo de maestra/o.

Dice Susana BARCO, en el prólogo: «No tenemos antecedentes investigativos acerca de cómo «abren la puerta de entrada» a su realidad laboral docente ¿Cómo viven la espera del llamado a su suplencia inicial; en quiénes y en qué se apoyan para enfrentar su primera vez; quiénes los acompañan o quiénes no los acompañan; cuáles son sus temores y certezas; a qué apelan para «enfrentar» un grado desconocido en el que permanecerán poco tiempo, porque es

un grado «ajeno»; qué miran y qué ven, es algo que ha sido relegado al anecdotario individual. Se ven sumergidos, bruscamente, en escenarios concretos desconocidos, empujados a jugar un juego del que poco conocen y en ese juego van descubriendo «la letra chica» del contrato institucional en que participan, así como las leyes del juego mientras lo van jugando. Cada escuela a la que llegan constituye un campo, a la manera de Bourdieu (...). Y allí procuran hacerse un lugar, ser reconocidos, hacer valer sus derechos docentes no aceptando la marginalidad de

«cuidadores». Pero a la manera de Sísifo, cada vez, cada suplencia, cada escuela los obliga a empezar.»

Sorprenden ciertos datos cuantitativos como son el número de suplencias en un año (*zapping* de escuelas), pero al analizar sus relatos aparece como relevante la cualidad de «nuevo/a y suplente» como condición, en tanto categoría que define el lugar que le toca en el campo de juego —específicamente en el sistema escolar—, construido desde múltiples representaciones y prácticas institucionales.

Se afirma que con frecuencia, en las escuelas primarias, se los señala como «el nuevo o la nueva», es la manera habitual de identificarlos inicialmente. Se rescata cómo ellos explicitan de diferente manera los mensajes que reciben:

«Nuevito lo decían porque sos soñador, utópico, tenés ganas...»

... «vos sos nuevita, me decía una compañera con muchos años de antigüedad, reaccionás ante cosas que después las ves como naturales...» venís con toda la fuerza pero ya te vas a dar cuenta de que no podemos hacer nada.»

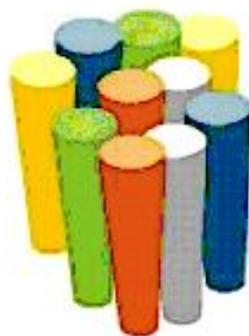
(Al aceptar una suplencia corta) «...La directora, palabras textuales, porque tampoco creo que me las vaya a olvidar más me dijo: bueno, vos no te preocupes, hasta cuando vuelva A. (maestra titular) cuidalos más que nada, conténelos... Me hizo sentir que yo estaba para cuidar a los chicos...esa sensación...»(K.)

Existe una tensión entre los nombramientos, calificaciones y la maestra/o que quieren ser, que han construido: para ellos, se es Maestra/o si se logra enseñar.

El libro intenta mostrar cómo juegan estos maestros «nuevos y suplentes», las formas que adquieren sus estrategias, los primeros ensayos que muestran los modos concretos en que experimentan sus relaciones y

sus acciones desde la posición que ocupan.

La investigación expuesta en la publicación no deja de reconocer que los sujetos jóvenes que participan de la escuela son, sin duda, portadores de experiencias signadas por los nuevos contextos de fragmentación social. Aunque, al menos, entre los y las jóvenes que se inician en la docencia, están quienes no responden a las categorizaciones vinculadas al des-



interés, la apatía, la falta de compromiso.

Desde su lugar de maestra/o «nuevita/o», en una escuela determinada, en muchos casos en soledad pero en otros buscando y encontrando aliados, intentan cambios según las posibilidades que ofrecen el tiempo y el espacio en el que actúan. Tal vez, un potencial transformador a veces oculto, a veces desvalorizado.

Hoy, esos nuevitos/as procuran, según las autoras, que la enseñanza tenga lugar. Por lo que se sostiene que la docencia es un campo de contradicciones donde se juega la apuesta de crear condiciones para enseñar y aprender. Que haya jóvenes atentos a una construcción vincular con las/os niñas/os, apoyada en la confianza y el recupero de una relación fructífera con el conocimiento, tiene el valor de las pequeñas grandes acciones que enfrentan la injusticia. Una vez más afirman que sin compromiso social, queda la técnica, sin compromiso pedagógico queda la asistencia.

«La investigación expuesta en la publicación no deja de reconocer que los sujetos jóvenes que participan de la escuela son, sin duda, portadores de experiencias signadas por los nuevos contextos de fragmentación social»

Las voces de este grupo de jóvenes maestros es el que da pie para un diálogo necesario. ¿Cómo son miradas las expectativas iniciales de ser un «buen maestro»?... ¿Dónde y cuándo atendemos a estos sueños de «buena enseñanza» que portan?...

Desde una perspectiva ética, no pueden soslayar que los sentidos que estos/as jóvenes se van construyendo en este escenario y forman parte de su constitución como sujetos y como trabajadores/as de la educación.

En el libro, se admite que sostener los interrogantes sobre el ingreso a la docencia, sobre los modos de ser «nueva/o» lleva a volver a mirarnos; no sólo para complejizar el análisis sino para construir y protagonizar con otros nuevas experiencias que consideren de modo inteligible estos modos de ser.

Quienes escriben, sostienen que quedan prácticas por promover y preguntas por responder si queremos una escuela más democrática. ¿En qué condiciones están los demás actores educativos, aquellos de quienes se esperaría una bienvenida más solidaria? ¿Qué nuevas prácticas favorecer, promover y organizar para que la pasión de los jóvenes pueda tener lugar en esa nueva escuela que queremos? ¿Cómo generar el encuentro entre aquellas/os «experimentados» y «noveles» que están convencidas/os que esto puede cambiar, y que ese cambio necesita de ambos?

Sobre el Programa Provincial de Educación Sexual Integral

-Primera Parte-

ZURBRIGGEN, Ruth^(*)

A modo de introducción

Este escrito busca dar cuenta del trabajo realizado por la Comisión Sectorial para la elaboración del Programa de Educación Sexual Integral (ESI), creada por el Consejo Provincial de Educación en el mes de junio de 2008, mediante la Resolución 0941/08. Además se esbozarán los aspectos generales que contiene el documento producido. Por razones de espacio, posteriormente y en una segunda nota se explicitará el contenido central de las líneas de acción propuestas.

Dicha comisión estuvo integrada y coordinada por la Mg. Carmen Reybet; la profesora y médica pediatra Susana Allende y por la autora de este artículo, quien fuera propuesta por las vocalías gremiales del cuerpo colegiado. Colaboró también la profesora Bibiana Ayuso.

La mencionada resolución establecía pautas y plazos del trabajo a realizar, atendiendo a la necesidad de dar cumplimiento a normativas provinciales y nacionales en materia de educación sexual en los ámbitos educativos formales. El funcionamiento de dicha comisión se extendió desde junio a diciembre de 2008, fecha en que debíamos presentar una propuesta de Programa de ESI basada en la perspectiva de género y de los derechos humanos.

La posibilidad de contar con un Programa Provincial de ESI no es en absoluto fortuita. Como escribimos en el documento presentado: «La aprobación de los Lineamientos Curriculares para la ESI, por parte del Ministerio de Educación Nacional y

La información sexual, si bien es necesaria y urgente, por sí sola no cambia las relaciones. No basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que resulta fundamental revisar qué enfoques se sostienen -consciente o inconscientemente-, cómo se enseñan, qué modelos pedagógico-didácticos se aplican; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.



el Consejo Federal de Educación, constituyeron un marco propicio para la definición del CPE, juntamente con los numerosos requerimientos que durante años se suscitaban por parte del Programa Provincial de Salud Sexual y Reproductiva, de trabajadoras/es de la educación, de servicios dependientes del estado y de organizaciones sociales que vienen trabajando en la materia» (P.26).

Las autoridades educativas cuentan entonces, desde el mes de enero de 2009, con un documento que con-

^(*)Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Estudios de las Mujeres y de Género. Integra la Colectiva Feminista «La Revuelta» y el Proyecto de Investigación «Aproximaciones al estudio de los Movimientos Sexo-Genéricos en Argentina», (Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue).

tiene acciones a corto, mediano y largo plazo para sistematizar, orientar, organizar y proyectar líneas de acción a nivel provincial en materia de educación sexual. Lo que allí se postula deberá ser discutido, evaluado y eventualmente aprobado por el cuerpo colegiado del CPE.

Vale destacar que al momento de publicación de este artículo, quienes integramos el equipo de trabajo no hemos sido convocadas para el debate necesario, y lejos se vislumbra todavía la puesta en marcha del programa elaborado.

A modo de descripción
I - Sobre la construcción del Programa Provincial ESI

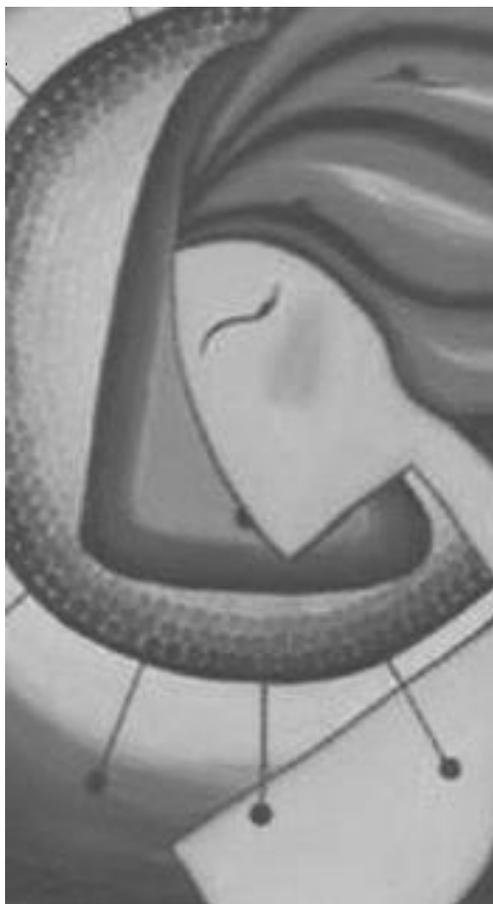
La Comisión partió de reconocer la existencia de una vasta y rica experiencia, saberes y prácticas vinculadas con la educación sexual desarrolladas especialmente por parte de trabajadoras/es de la educación en distintos puntos de la provincia, muchas veces llevadas adelante en soledad institucional, y que datan al menos de las dos últimas décadas. También de otras/os actores sociales que de manera más o menos articulada desarrollan trabajo en la materia que nos ocupa.

Atendiendo a esta consideración, y en el intento de recuperar estos conocimientos construidos en el hacer cotidiano, es que apostamos a la realización de encuentros con docentes y con representantes de espacios institucionales y/o de organizaciones sociales que pudieran hacer aportes al programa, como son el Servicio del 102 del Hospital Castro Rendón, el Consejo Provincial de las Mujeres, el Colegio Médico, equipos de investigación de la UNComahue, grupos y colectivas de mujeres, asociaciones como Newen Koñi de familiares de víctimas de abuso sexual infantil, etc.

Se conforma desde esta perspectiva la llamada Mesa de Gestión convocando oportunamente a distintas jornadas de trabajo, realizadas en dos sedes, Neuquén y Zapala:

1) Docentes referentes de distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial; participaron en total 215 docentes (197 mujeres y 18 varones). Para participar debían reunir ciertos requisitos:

«La Comisión partió de reconocer la existencia de una vasta y rica experiencia, saberes y prácticas vinculadas con la educación sexual desarrolladas especialmente por parte de trabajadoras/es de la educación en distintos puntos de la provincia, muchas veces llevadas adelante en soledad institucional, y que datan al menos de las dos últimas décadas»



* Estar trabajando o haber generado tareas de cierta relevancia en torno a aspectos vinculados con la educación sexual que pudieran considerarse como aportes a la elaboración del Programa en construcción.

* Dichos trabajos pueden ser institucionales, o haber sido desarrollados en una materia, con algún grupo y/o mediante proyectos con alguna modalidad particular.

* Manifestar interés en las perspectivas de género y de los derechos humanos en general, y de los derechos sexuales y reproductivos en particular.

2) Representantes de otros sectores institucionales y organizaciones de la sociedad civil. (En este caso pudimos concretar lo que dimos en llamar Primeras Conversaciones en la sede Neuquén).

Las propuestas fueron un insumo altamente valorable a la hora de las proyecciones. Y así lo destacamos en el documento elaborado: «Las primeras sistematizaciones de los instrumentos utilizados en estos espacios de trabajo permitieron ampliar algunos horizontes en relación a aspectos del programa; y aún reconociendo que existen propuestas que han sido leídas y tamizadas bajo los presupuestos de esta Comisión, es de destacar que -a nuestro entender- mucho de lo que contiene el documento elaborado abrevia en las propuestas de estos encuentros» (p. 28).

En el mes de noviembre se realizó el cierre de la Mesa de Gestión, momento en que presentamos una primera descripción del programa en elaboración ante quienes participaron en calidad de referentes de los encuentros ya mencionados y ante las autoridades del CPE. Se invitó en esa oportunidad a la doctora Graciela Morgade¹ a exponer sobre las posibilidades y límites de la educación sexual con perspectiva de género.

II – Sobre el documento presentado para la ESI

El documento que espera para ser discutido en el cuerpo colegiado del CPE, se estructura de la siguiente manera:

Capítulo primero: Programa Provincial de Educación Sexual Integral (P.3 a 25), en el mismo se plantea los propósitos, la descripción del Programa y las Líneas de acción, a saber:

I - Inclusión Curricular

II - Capacitación

III – Consejerías en sexualidad

IV - Investigación para la toma de decisiones

V - Redes Intersectoriales e Interinstitucionales

VI - Difusión

Capítulo segundo: Lo actuado por la Comisión (P.26 a 30), aquí se relata de manera pormenorizada el trabajo realizado por la comisión. Esto atendiendo a la necesidad de explicitar las estrategias definidas, junto con el convencimiento de que la posibilidad

de integrar dicha comisión supone responsabilidades para con la escuela pública, de las que bien vale dar cuenta.

Capítulo tercero: Encuadre legal que sustenta la Educación Sexual Integral (P.31 a 40), en este apartado se suministra información de la normativa más relevante que enmarca, sustenta y obliga al estado a generar política pública en materia de educa-



ción sexual. Se realiza un mapeo -con cierto recorrido histórico- que abarca desde los instrumentos jurídicos internacionales, pasando por los nacionales hasta llegar a los provinciales. Capítulo cuarto: Antecedentes provinciales en Educación Sexual (P.41 a 51). Diez páginas dedicadas a relevar aspectos referidos a las acciones de las Macro Políticas, algunos de sus derroteros y vaivenes acaecidos por los cambios de gestiones de gobierno en los ámbitos educativos. Además se relevan aquí las principales acciones de algunos grupos y redes de mujeres, grupos feministas, la defensoría del pueblo de la ciudad de Neuquén, cátedras de facultades de la UNComahue, etc. intentando dar cuenta del aporte sostenido que se viene realizando. Se explicita en el documento: «Un conjunto de acciones en materia de educación sexual y derechos sexuales y reproductivos se

«la sexualidad no es un problema sino un lugar al cual los problemas se fijan y se adhieren»

han desarrollado en los últimos años en la provincia de Neuquén, en general a cargo de grupos y ongs –casi siempre de mujeres– que de manera autónoma a veces, articulada con instituciones del estado otras, contribuyeron y contribuyen a instalar la agenda de reclamos por el cumplimiento efectivo de los derechos y al empoderamiento de sectores de la ciudadanía. Presentaremos una breve descripción, sabiendo que la misma no abarca la totalidad de lo realizado [...] Es decir, la información con la que se cuenta es siempre parcial y no se aviene únicamente a la temática de DSSyR, pero a la vez que la involucra la excede por tratarse –muchas veces– de temáticas relacionadas con la sexualidad y las sexualidades» (P.46).
Capítulo quinto: A modo de contexto: La sexualidad como espacio de adherencia de problemas y sus implicancias para la Educación Sexual Integral (P.52 a 71). El capítulo se inscribe en la premisa de la pedagoga Deborah Britzman (2001) acerca de que la sexualidad no es un problema sino un lugar al cual los problemas se fijan y se adhieren. A continuación se agrega: «En las escuelas la sexualidad está por doquier y en ninguna parte a la vez. Las instituciones escolares son ámbitos muy importantes para la producción,

regulación y ordenamiento de las identidades sexuales y de género. Son espacios sexualizados y generificados. En ellas se hace todo lo posible por prohibir o controlar las manifestaciones de la sexualidad tanto de estudiantes como de profesoras/es, sin embargo, casi de manera paradójica, esas expresiones constituyen un fuerte recurso de intercambio en las relaciones del día a día escolar. Las formas en que la sexualidad tiende a presentarse en las escuelas y las maneras en que las identidades sexuales se producen y reproducen están determinadas en gran medida por las relaciones de poder entre docentes y estudiantes, por los mecanismos de control, pero también por numerosas disputas y resistencias» (P.52).

Seguidamente se realizan algunas afirmaciones claves para dar cuenta de cómo prevalece el modelo androcéntrico y las relaciones atravesadas por las desigualdades entre los sexos y el modelo heteronormativo y discriminador de las diferencias. Hay también referencias sobre el tratamiento social y escolar que reciben la maternidad y la paternidad adolescente; los estereotipos de belleza; las redes de sexualidad mediática; las violencias de género; el maltrato y abuso infantil; el acoso sexual; se mencionan los dis-

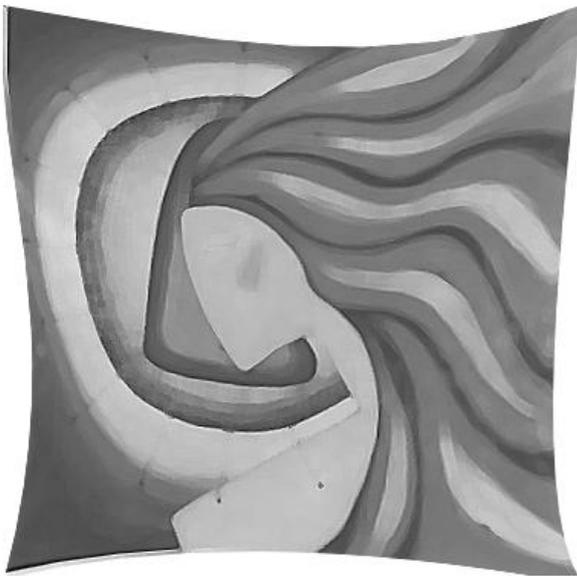
«Las instituciones escolares son ámbitos muy importantes para la producción, regulación y ordenamiento de las identidades sexuales y de género. Son espacios sexualizados y generificados»



discursos imperantes sobre la educación sexual basados en enfoques biologicistas, moralizantes, normativos y de la perspectiva biomédica y de la sexología.

Capítulo sexto: Algunos aportes conceptuales de base para la Educación Sexual Integral (P.72 a 79). Esta sección busca dar cuenta de algunas de las conceptualizaciones que enmarcan el Programa elaborado para la ESI: sobre la educación sexual; la perspectiva de género y de los géneros, los cuerpos y su construcción social, las masculinidades y femineidades; los derechos sexuales y los derechos reproductivos.

Lo anterior bajo la consideración de que: «en el día a día escolar en todos los establecimientos educativos, por acción u omisión se imparte educación sexual. Esta transmisión, que se realiza por diferentes dispositivos y en distintos



«la sexualidad tiene un lugar omnipresente en la vida escolar, y esto más allá de si se aborda o no con propuestas concretas de trabajo. Incluso el silencio que sobre estas temáticas se «oye» en las escuelas, es en sí misma una forma de abordaje»

momentos, es en gran parte inconsciente, no intencional. La fuerza de cierta pedagogía sobre la sexualidad radica en su «naturalización», y se asienta en creencias, representaciones y prácticas acerca de los cuerpos, las sexualidades, los géneros. No hay dudas de que casi todos/as nosotros/as recordamos que la sexualidad fue y es una parte importante de nuestras experiencias escolares, desde los primeros días que asistimos a la escuela. Los recuerdos pueden adoptar muchas formas: juegos, canciones, enamoramientos, cartas de amor, primeras novias y novios, chistes, insultos, burlas de carácter sexual, acoso en las salas de docentes, en las aulas y en los patios. Por no mencionar el embarazo adolescente, el abuso sexual, el maltrato, etc. [...] Esto es, la sexualidad tiene un lugar omnipresente en la vida escolar, y esto más allá de si se aborda o no con propuestas concretas de trabajo. Incluso el silencio que sobre estas temáticas se «oye» en las escuelas, es en sí misma una forma de abordaje [...]» (P.72).

Finaliza el documento dando cuenta de la bibliografía utilizada (P.80 a 83) y una serie de anexos.

tivas del actual gobierno del MPN para tramitar demandas y exigencias, como suele ocurrir muchas veces. La inacción y el silencio en lo que va del año lectivo resultan mucho más que un síntoma preocupante.

Vale destacar -para finalizar- que la aprobación del Programa sentaría las bases para un trabajo articulado y sostenido en el tiempo; fortalecería el accionar de todas/os esas/os docentes que día a día contribuyen al desarrollo de la educación sexual; garantizaría la formación docente continua en estas temáticas y ampliaría los niveles de intervención; haría efectivo el derecho a recibir una formación integral en materia de educación sexual, en pos de ampliar los horizontes culturales de la sociedad para la construcción de relaciones sociales igualitarias, placenteras, democráticas y dignas de ser vividas.

En la apuesta que supone la lucha por una escuela pública, laica, anti-discriminatoria, no androcéntrica, no sexista, no heterosexista es que me comprometí activa e intelectualmente con la elaboración del Programa para la ESI a la hora de ser convocada por las representantes de las vocalías gremiales en el CPE.

¹ Morgade cuenta con amplia experiencia y trayectoria en el estudio e investigación de estas temáticas; participó de la elaboración de los Lineamientos Curriculares de la ESI convocada por el Ministerio de Educación Nacional. Entre sus producciones se destacan: *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, editado por Novedades Educativas (2001) y *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la «normalidad» a la disidencia*, compilación en conjunto con la Mg. Graciela Alonso, editado por Paidós (2008)

Teoría literaria y escuela

Alcances y desafíos de las transformaciones de un género discursivo en crisis

BONATO, Rolando Javier (U.N.Co.)



"Quizás lo que es necesario llamar con rigor literatura tenga su umbral de existencia precisamente allí (...) cuando aparece un lenguaje que retoma y consume como un rayo todo otro lenguaje haciendo nacer una figura oscura pero dominadora donde juegan la muerte, el espejo y el doble, el cabrilleo al infinito de las palabras".

Michel Foucault.

Es frecuente hallar en las escuelas valoraciones vinculadas a la teoría –la teoría en un sentido amplio– como un universo de discursos disociado de un hacer; en lo que respecta a la literatura, la oposición pareciera simplificarse en la flexión antinómica: teoría vs. práctica de lectura literaria. El prejuicio desalienta la potencialidad que todo discurso teórico tiene a la hora de reflexionar sobre una estética y el vínculo que esta entabla con la comunidad de lectores a la que se dirige.

Puedo caracterizar, grosso modo, que la teoría literaria es un horizonte de reflexión capaz de presentar hipótesis con relación a la lengua y la cultura. Toda teoría es, constitutivamente, de carácter interdisciplinario; de hecho, muchos textos –hoy leídos como teóricos– fueron producidos fuera del campo de la teoría literaria. Un ejemplo de esta consideración es la Historia de la sexualidad del historiador de las ideas Michel Foucault (1995). Para este intelectual, en el siglo XIX se produjo una serie de discursos sociales –jurídicos, políticos, literarios, clínicos– tendientes a concebir la idea del

sexo en cuanto dispositivo de control social. Es decir, muchas de las prácticas socialmente reconocidas tenían como finalidad garantizar una serie de valoraciones y prácticas convenientes para una estructura de poder ostensiblemente hegemónico. El aporte de Foucault fue, en primer término, quebrantar una idea construida por el sentido común que afirma que en la modernidad se propició la libertad sexual como logro histórico. En segundo lugar, especuló cómo el poder logra sus efectos mediando a través de dispositivos que garantizan su camuflaje. Esta historia particular produjo efectos en otros campos y disciplinas. Una de ellas, la teoría literaria tomó como propia este estudio con el fin de establecer preguntas e hipótesis sobre algunos recorridos puntuales de la producción literaria.

Este carácter móvil de los modos en que ciertos textos son leídos como teóricos refuerzan la hipótesis de Jonathan Culler (2004) que considera que estas formaciones discursivas se constituyen en un género, socialmente reconocido. Toda teoría rasga el lenguaje para escudriñar los modos en

que los discursos de circulación social solapan estrategias de persuasión, valoración o bien, formas en que el poder legitima prácticas e ideologías.

La emergencia de una teoría literaria no se concibe como un hecho arbitrario del campo intelectual. Toda nueva teoría hace su aparición en momentos en que la cultura exhibe puntos de tensión que no logra resolver con los aportes y categorías desarrollados hasta el momento. De ahí que, cada teoría surgida en el siglo XX buscó dar respuestas no sólo a la coyuntura cultural y política de un momento especial sino también a construir estrategias particulares de leer los productos de circulación cultural. En síntesis, estos discursos se vuelven una grilla de lectura que – sugestivamente– concibe a la cultura como el resultado de una construcción histórica y epistemológica puntuales.

Desde la segunda mitad del siglo XX la escuela ha considerado al menos dos matrices teóricas con relación a la lectura: el estructuralismo y las corrientes inscriptas en lo que se ha denominado postestructuralismo. Hasta la década de 1980 la lectura se forjaba como una actividad en la que el lector debía desentrañar el significado oculto en los sintagmas del texto. No se concebía la idea de un lector que intervenga conjuntamente con el texto en la construcción del sentido; éste siempre se hallaba en la superficie del enunciado, listo para ser interpretado. Para el estructuralismo, el lector ideal era aquél capaz de reproducir las "estructuras" organizativas de todo texto –las distintas partes relacionadas entre sí que establecen relaciones de oposición, paralelismo, contigüidad, etc.–; el lector se volvía una suerte de espejo e intérprete del significado textual.

Con la importación del amplio abanico de teorías que se distanciaban del estructuralismo –en sus diversas corrientes– como la deconstrucción, los estudios culturales, el psicoanálisis y las teorías de género entre otras, la escuela comienza –desde 1980– a revisar los criterios con los cuales se piensa las nociones de: valor literario, lector, texto y lectura. El viraje, sin bien fue alentador para muchos docentes



«La emergencia de una teoría literaria no se concibe como un hecho arbitrario del campo intelectual. Toda nueva teoría hace su aparición en momentos en que la cultura exhibe puntos de tensión que no logra resolver con los aportes y categorías desarrollados hasta el momento»

interesados en las transformaciones educativas, no fue del todo homogéneo, sistemático y concretado como en el paradigma estructuralista; es más, dada la complejidad y, de alguna manera, superposición de corrientes de pensamiento, el modo en que éstas se introdujeron como parte de una política educativa fue casi siempre con las prerrogativas de lo novedoso y con una simplificación que rozaba la futilidad. De hecho, en los manuales escolares es frecuente hallar fusión/confusión de categorías que anteceden a la lectura de un cuento como: narratólogo, literaturidad, dialogismo, architextualidad, etc. Términos desarticulados entre sí y con una mixtura de perspectivas y horizontes que convierten la práctica de lectura en una verdadera pesadez si consideramos el abigarramiento de conceptos que se esgrimen como orientadores de lectura.

Quizás el modo diferenciado en que el estructuralismo y el postestructuralismo se introdujo en las escuelas –principalmente de formación docente– nutre la tajante diferenciación establecida en el imaginario social entre maestros del normalismo –cuyos planes de estudios eran en general rigurosísimamente estructuralistas– frente a las nuevas generaciones docentes cuya formación disciplinar soporta los embates de las nuevas corrientes de pensamiento.

Por otra parte, la década de 1980 se caracterizó en Argentina por una puesta en crisis de algunas de las perspectivas teóricas que habían marcado las décadas precedentes; el paradigma marxista, por caso. En lo que respecta a nuestro país, la situación cobró otros matices por el agravante que supuso la dictadura militar de la década anterior. Así, el retorno de la democracia punteó una explicitación de la necesidad de construir otras referencias que permitieran leer la cultura en la nueva coyuntura social del país. En esta dirección, y, a manera de ejemplo, Beatriz Sarlo introdujo en Argentina la llamada escuela de Birmingham cuyos principales referentes son Williams y Hoggart con el fin de dar respuesta a una necesidad latente: revisar el sistema literario nacional a la luz de los acontecimientos (bio) políticos y culturales del pasado reciente.

Este escenario de transformaciones en el campo intelectual y político resonó en los ámbitos escolares. Las representaciones tanto de los sujetos de aprendizaje como de maestros se vieron interpeladas junto a otros planteos asociados a qué enseñar y de qué modo. La literatura, en este torbellino, no se mantuvo alejada: el llamado canon escolar tradicional comenzó a sufrir resquebrajamiento por parte de la comunidad escolar: un ejemplo de esta cuestión fue la inclusión de autores que, hasta el momento, eran considerados irrelevantes en las escuelas como Manuel Puig. Estos dos acontecimientos señalados –crisis en los paradigmas teóricos y transformaciones culturales de la comunidad escolar, particularmente los modos de lectura de las nuevas generaciones de estudiantes– bosquejan una dificultad creciente en las escuelas que se ha visto agravada por las nefastas políticas educativas.

Frente a lo expuesto, presento los siguientes interrogantes: ¿De qué manera la reflexión teórica sobre el lenguaje y la literatura consolida la formación de lectores competentes y autónomos en una escuela que se desembaraza cada vez más de la práctica de la lectura? La posibilidad de que los docentes se constituyan en una comunidad de lectores ¿No esti-

mula el acceso a la resolución de problemas disciplinares y metodológicos? Si introdujéramos esta noción bartheana de comunidad lectora entre los profesionales de la educación podríamos pensar aspectos vinculados a la construcción de un espacio de reflexión sobre los modos en que la literatura es percibida como campo disciplinar.

Todo desafío nos alienta a hacernos cargo de un espacio material –la escuela– y de un capital simbólico propio que nos aúna como educadores. Si el riesgo de una empresa como la autonomía de pensamiento y reflexión es la posibilidad del error, el desafío bien vale la pena porque detrás de todo riesgo prorrumpe la certeza de que estamos vivos.

BIBLIOGRAFIA

- ACHUGAR, Hugo (1991), "La política de lo estético", Nueva Sociedad, N° 116, pp. 122-129.
- ALTAMIRANO, Carlos y Sarlo, Beatriz. (1993), Literatura/sociedad, Buenos Aires, Edicial.
- BLOOM, Harold (2001), "Elegía al canon" en El canon occidental, Barcelona, Anagrama.
- CULLER, Jonathan (2004), "¿Qué es la teoría?" y ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?" en Breve introducción a la teoría literaria, Barcelona, Crítica.
- EAGLETON, Terry (2007), "¿Qué es la literatura?" en Una introducción a la teoría literaria, Méjico, FCE.
- (1999), La función de la crítica, Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1995), La historia de la sexualidad, Barcelona, Siglo XXI.
- SARLO, Beatriz (1997), "Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa", Santiago de Chile, Universidad Nacional de Santiago.
- WILLIAMS, Raymond (1977), Marxismo y literatura, Barcelona, Homo sociologicus.

¿Qué historia con la historia!

PETRUCELLI, Ariel (U.N.Co. - I.S.F.D. Luis Beltrán)



«¿Cuál es la función social de la historiografía? En principio, se diría, su función es cognoscitiva y el conocimiento puede ser considerado un bien en sí mismo. Sin embargo, así como el arte por el arte ha sido siempre sospechoso, el conocimiento por el conocimiento mismo también lo es»

En todas las sociedades se cuentan historias. Todas las culturas transmiten alguna forma de conocimiento de su propio pasado de generación en generación. Sin embargo, no todas las culturas desarrollan el tipo de prácticas ni poseen el tipo de instituciones que nosotros denominamos “historia” o “historiografía”. ¿Cuál sería la diferencia? En principio, la existencia del soporte escrito. Nosotros asociamos historia con escritura; pero en muchísimas culturas el relato del pasado se realiza fundamentalmente en forma oral. Sin embargo, no diríamos de cualquier texto escrito que haga referencia al pasado que es un texto de historia, incluso cuando todas las afirmaciones que contenga sean verdaderas. Una secuencia de afirmaciones como la siguiente: “ayer estuvo nublado; Pedro egresó de la escuela primara hace siete años; en 1929 se desató una crisis mundial”, no sería considerada un relato histórico, incluso aunque una lista semejante ocupara miles de páginas. ¿Por qué? Fundamentalmente, porque la enume-

ración azarosa aquí empleada carece de significado y de estructuración. Esto significa que un escrito histórico está compuesto por enunciados que refieren a acontecimientos pasados, pero no se reduce a ellos. Requiere además que se muestre o demuestre que los acontecimientos referidos son “importantes”, y que los “hechos” estén estructurados de manera tal que unos se hagan comprensibles por los otros, en algún tipo de secuencia temporal o lógica. En resumidas cuentas, los escritos históricos se estructuran al menos parcialmente como relatos. Y aún más: requieren la presentación de algún tipo de evidencia que atestigüe la veracidad de los hechos a que hacen referencia. Este es un punto muy importante, porque permite diferenciar una obra de historia de una novela que haga también referencia al pasado.

En el llamado “mundo occidental”, la historiografía se constituyó como una disciplina académica (si científica o no es algo que se discutía y se sigue discutiendo) con reglas de tra-

bajo medianamente claras durante el siglo XIX, aunque los antecedentes se los puede rastrear hasta los tiempos de Herodoto y Tucídides. ¿Cuál es la función social de la historiografía? En principio, se diría, su función es cognoscitiva y el conocimiento puede ser considerado un bien en sí mismo. Sin embargo, así como el arte por el arte ha sido siempre sospechoso, el conocimiento por el conocimiento mismo también lo es. Y no porque no sea posible investigar por el hecho de investigar como finalidad en sí misma, sino porque las preguntas y presupuestos que orientan una investigación suelen estar fuertemente influidos por el contexto social y político, y porque con independencia de las motivaciones y objetivos de los investigadores, el conocimiento una vez desarrollado puede servir a otros fines u a otras personas.

Desde tiempos inmemoriales (pensemos en Sargón de Akad, por ejemplo), el registro histórico, si no propiamente el conocimiento histórico, sirvió como un vehículo para legitimar a las dinastías. Entre los romanos (quienes ya conocían algo parecido a lo que contemporáneamente denominamos historiografía) el conocimiento histórico tenía una finalidad eminentemente ético-política: servía para formar a los gobernantes por medio de la enseñanza de acciones y decisiones del pasado que podrían servirles como ejemplo (positivo o negativo) para las decisiones que se deberían tomar en el presente. Cuando la historia se constituyó como disciplina académica de la mano de Ranke y los suyos su consigna fue contar “lo que realmente sucedió”. Se partía de un imperativo de veracidad al que la ética historiográfica debía someterse, con independencia de los eventuales usos políticos. La historiografía rankeana, positivista, pretendía distanciarse todo lo posible de las “filosofías especulativas de la historia”.

Pero la sólida brecha que los positivistas intentaron cavar entre la historia y la filosofía (de la historia), no tardaría, a su vez, en ser socavada. Para los historiadores de la llamada escuela de los *Annales*, como para



los marxistas, los historiadores sociales y casi todos quienes se dedicaron a la investigación histórica durante el siglo XX, la pretensión rankeana de “contar lo que realmente ocurrió”, borrar al historiador del relato, dejar que los hechos hablen por sí mismos, siempre fue ilusoria. Es por completo imposible contarlo todo, y al seleccionar qué contar y qué no el historiador emplea criterios que son los suyos, y no los de los “hechos”. La historia no habla por sí misma.

«Si los positivistas del siglo XIX se habían concentrado en el qué y los historiadores del siglo XX en el por qué, unos y otros compartían la orientación epistemológica: conocer el pasado. Y esta orientación determinaba que las preocupaciones fundamentales recayeran en la investigación histórica. La novedad que introduciría Hayden White es que su preocupación fundamental ya no es la investigación sino la escritura de la historia. Es decir, no tanto el qué y el por qué (del pasado), cuanto el cómo (de los libros de historia, más que de la historia real)»

Por otra parte, a la estructura relativamente simple, cronológicamente ordenada, característica de la historiografía narrativa positivista, *anallistas* y marxistas opusieron la “historia problema”. Aquí el énfasis no estaba puesto en contar *qué* ocurrió, sino en explicar *por qué* sucedió de esa manera y no, de otra.

Ahora bien, la historiografía dominante durante el siglo XX estuvo permeada por dos supuestos: cierta fe en el progreso, y ligado a ella la creencia que el conocimiento del pasado podía proporcionar las claves para descubrir el futuro. Para el grueso de los historiadores del siglo XX la función de la historiografía era sustancialmente epistemológica, pero en tanto que tal podía brindar un servicio político. ¿Cómo? No, por cierto —como creían los antiguos romanos y algunos modernos positivistas— por la vía de mostrar ejemplos políticos utilizables. Para los historiadores del siglo XX, más preocupados por la historia económica y social que por la historia política, el conocimiento histórico podía desvelar las raíces de los males sociales y descubrir las tendencias fundamentales del desarrollo, haciendo que los sujetos se

adaptaran a ellas. En su forma extrema —el marxismo concebido como una filosofía de la historia— se suponía que el triunfo del socialismo estaba garantizado por las leyes de la dialéctica histórica, lo que daba a los marxistas algo así como la certeza del triunfo final. Para bien y para mal, esta creencia sería profundamente influyente. Con todo, matices más, matices menos, se puede decir que la historiografía del siglo XX estuvo dominada por la idea de que el conocimiento histórico servía para prever el futuro.

Desde mediados de los años setenta comenzaron a soplar vientos de cambio. Al estado tambaleante que mostraban todas las teorías del progreso se agregó un giro en las preocupaciones de algunos historiadores y filósofos de la historia. Si los positivistas del siglo XIX se habían concentrado en el *qué* y los historiadores del siglo XX en el *por qué*, unos y otros compartían la orientación epistemológica: conocer el pasado. Y esta orientación determinaba que las preocupaciones fundamentales recayeran en la *investigación* histórica. La novedad que introduciría Hayden White es que su preocupación fundamental ya no es la investigación sino la *escritura* de la historia. Es decir, no tanto el *qué* y el *por qué* (del pasado), cuanto el *cómo* (de los libros de historia, más que de la historia real).

Posiciones como las de Hayden White y Paul Vayne generaron una verdadera conmoción en el mundo de los historiadores. Una buena mayoría vio en ellas un intento descabellado por reducir la historia a la literatura; al tiempo que reaccionaron con desconcierto y furor ante lo que les parecía una malsana filosofía, un relativismo despreciable y un atentado contra las buenas y sanas costumbres de la tradición disciplinar. Unos pocos historiadores adoptaron con entusiasmo los presupuestos whiteanos, e incluso los radicalizaron y vulgarizaron. Mientras que otros, pocos, intentaron una apropiación crítica de la obra de White sin renunciar a lo que consideran valiosos logros de la historiografía del siglo XX.

Ahora bien, ¿sobre qué bases sería posible fusionar y hacer convivir



la orientación *epistemológica* dominante en el siglo XX con la más reciente orientación *narrativista*? A trazos gruesos, se puede decir que hay dos movimientos fundamentales que debería hacer quien quiera defender la posibilidad de una fusión sintética de ambas orientaciones. El primer movimiento es demostrar la existencia de un auténtico sustento epistemológico para las explicaciones históricas. El segundo movimiento consiste en establecer una serie de distinciones al interior de las obras de historia.

Justificar la existencia de criterios epistemológicos para decidir entre distintas explicaciones históricas resulta imperioso, puesto que sin la existencia de tales criterios la elección entre una explicación u otra carecería de sustento epistémico: la explicaciones serían elegidas en base a criterios éticos y estéticos. Sin embargo White nunca negó rotundamente el carácter científico de la historia (aunque lo puso en duda). Su opinión es más bien que la historiografía es una mezcla de ciencia y arte, cosa que parece muy sensata. Por consiguiente, una vez que se argumenta a favor del sustento epistemológico de las explicaciones históricas, resta establecer cómo se vinculan las mismas con la dimensión narrativa destacada por White. Y bien, el presupuesto es que, como totalidad, un libro de historia no es reductible a las afirmaciones factuales que contiene. Esto significa que es posible que dos historiadores, empleando exactamente los mismos datos y las mismas evidencias, proporcionen *interpretacio-*

«La historiografía dominante en el siglo XX creía (acaso excesivamente) en la capacidad del conocimiento histórico para desvelar el futuro, un futuro concebido, además, como predeterminado y pasible de ser descubierto (y no creado). La historiografía posmoderna se muestra escéptica de esta posibilidad cognitiva, al tiempo que destaca la capacidad de las obras de historia para producir efectos (capacidad en la que la trama y la implicación ideológica serían más importantes que la argumentación)»

nes diferentes. Esto no tiene nada de novedoso ni de exclusivo de la historiografía. Entre los epistemólogos de las ciencias naturales se acepta sin mayor controversia la denominada *tesis de la subdeterminación de la teoría por los datos*, según la cual cualquier conjunto de datos podría, en principio, ser compatible con al menos dos teorías distintas e incompatibles entre sí. White, con todo, introduce algo novedoso. A su juicio toda obra de historia combina una dimensión explicativa, “científica” –la *argumentación formal*–, una dimensión narrativa –la *trama*– y una dimensión ético-política –la *implicación ideológica*–. Y es evidente que los métodos científicos de crítica de fuentes para establecer los hechos y de análisis deductivo-inductivo para elaborar explicaciones y teorías resultan insuficientes para evaluar tanto la trama como la implicación ideológica. Un mismo proceso o acontecimiento siempre podría ser tramado de distintas maneras –de acuerdo a distintos criterios éticos y estéticos– sin necesidad de falsificar o ignorar datos. Lo mismo vale para la implicación ideológica: desde ideologías distintas siempre es posible significar de diferente manera un mismo suceso. ¿Esto significa que todo es *indecidible* en el terreno de la historia? ¿Qué es imposible saber dónde está la “verdad”? ¿Qué todo es relativo? ¿Qué todo vale lo mismo? No. En el terreno descriptivo y explicativo existen criterios bastante sólidos, que permiten con bastante firmeza establecer hechos y evaluar (descartar, elegir) explicaciones. Sólo que no sucede lo mismo en el ámbito de la trama y la implicación ideológica. Estos campos sí parecen sembrados de un relativismo más radical, aunque quizá no ilimitado: como el propio White reconoció, un acontecimiento como el Holocausto no puede ser narrado legítimamente como una comedia.

La historiografía dominante en el siglo XX creía (acaso excesivamente) en la capacidad del conocimiento histórico para desvelar el futuro, un futuro concebido, además, como predeterminado y pasible de ser descubierto (y no creado). La historiografía posmoderna se mues-



tra escéptica de esta posibilidad cognitiva, al tiempo que destaca la capacidad de las obras de historia para producir efectos (capacidad en la que la trama y la implicación ideológica serían más importantes que la argumentación). Otra opción, desde luego, es asumir que el conocimiento del pasado puede brindarnos algunas claves para comprender el presente y establecer previsiones, siempre inciertas, sobre el futuro. Para esta perspectiva la orientación epistemológica contendría una perla que hay que rescatar de la escoria (los excesos de pensar no sólo que cierto futuro es inevitable, sino además que podemos conocerlo de antemano). Paralelamente, esta perspectiva asume explícitamente las implicancias éticas y estéticas de la historia, haciéndose cargo de sus efectos político-sociales, pero sin reducir la historia ni a estos efectos ni a esas implicancias.

Una vez que se asume que las obras de historia son, como producto intelectual, una totalidad compleja y diversa, parece posible intentar integrar una serie de dimensiones que, muchas veces, han sido consideradas rivales. Despojado de cierta “ingenuidad epistemológica”, el historiador debe procurar establecer los hechos siguiendo técnicas y criterios no muy diferentes de los empleados por los positivistas. La pregunta por el *por qué* presupone, necesariamente, un cierto conocimiento sobre el *qué*. Del mismo modo,

«Despojado de cierta ingenuidad epistemológica», el historiador debe procurar establecer los hechos siguiendo técnicas y criterios no muy diferentes de los empleados por los positivistas. La pregunta por el por qué presupone, necesariamente, un cierto conocimiento sobre el qué. Del mismo modo, la asunción crítica del carácter inherentemente literario y al menos parcialmente narrativo de las producciones historiográficas –con la entronización de los aspectos interpretativos y significativos que ello implica– no supone necesariamente un abandono por las más tradicionales preguntas explicativas, la construcción de modelos teóricos o, dicho más llanamente, la elaboración de hipótesis científicas»

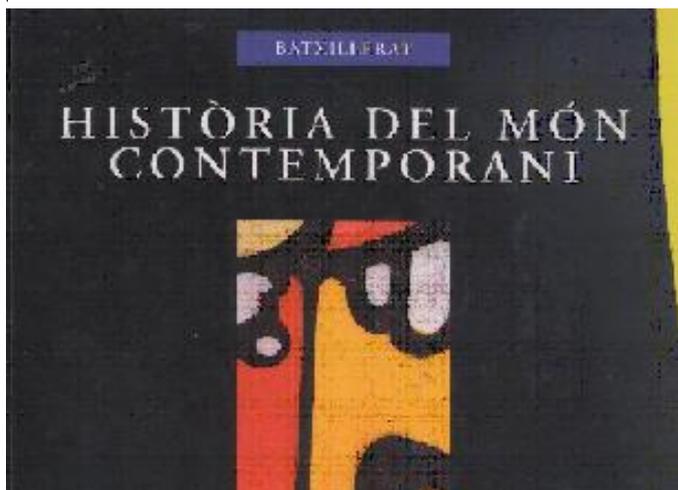
la asunción crítica del carácter inherentemente literario y al menos parcialmente narrativo de las producciones historiográficas –con la entronización de los aspectos interpretativos y significativos que ello implica– no supone necesariamente un abandono por las más tradicionales preguntas explicativas, la construcción de modelos teóricos o, dicho más llanamente, la elaboración de hipótesis científicas.

La historiografía, pues, debería combinar densidad descriptiva, claridad y solidez explicativa, y originalidad interpretativa. Éste es el desafío.

El tratamiento de la historia y de las ciencias sociales en libros de textos escolares de Catalunya

Dimensiones epistemológicas y didácticas

JARA, Miguel A. (UNCo.- I.F.D. Nº 9 y 12)



salón de clases y es capaz de constituirse en una suerte de árbitro de las diferencias lingüísticas y culturales existentes. La vigilancia epistemológica y el control cultural tienen en este instrumento una expresión primordial» (Narodowski, 1996: 89).

Aún cuando algunos aspectos del discurso comeniano persisten en prácticas escolares y producciones de editoriales, debemos reconocer que se ha producido, desde entonces a esta parte, una verdadera

«revolución» en la estética y narrativa de los textos escolares que permitió consolidar su masiva circulación y legitimar el saber escolar. Compartimos la idea de que los «textos escolares en tanto materiales producidos intencionalmente (...) necesariamente, se relacionan con las políticas educacionales del nivel correspondiente, con las normas curriculares que las traducen y los enfoques pedagógicos que los sustentan (...) y en consecuencia de ideas, opiniones como manuales, 'compendian lo más sustancial de la materia' (...). Cuentan con elementos fijos del texto [enunciados, fotografías, imágenes] y ciertos ejercicios o actividades que ocupan una localización peculiar según las distintas propuestas editoriales» (Kaufmann, 1999:144)

Desde el punto de vista del contenido, el libro de texto expresa las temáticas estipuladas para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y de las Ciencias Sociales, en este caso, por grado y/o ciclos de la escolaridad y se legitima, en la medida en que con-

Puntos de partida: consideraciones sobre el libro de texto

Existe una abundante literatura producto de diversas investigaciones que han dedicado un importante y sistemático esfuerzo de reflexión y de análisis de los libros de textos y/o manuales¹ escolares, en todas las áreas de conocimiento, que circulan y han circulado en las aulas.

Desde sus orígenes, el libro de texto se convirtió en un pilar fundamental del horizonte utópico de la escuela pansófica, es decir, de la escuela de la sabiduría universal en la que es posible enseñar todo a todos. Sin dudas, el «Orbis sensualis pictus»² permitió la reproducción de libros didácticos que se utilizaron y se utilizan para la formación de los y de las estudiantes de la sociedad moderna occidental. Estructurado sobre la base de imagen-texto-imagen-, el libro trae consigo, el mundo tal y como debe ser percibido (en imágenes escolarizadas). Al mismo tiempo, «es el representante del «especialista» y del político en el

tribuye eficientemente al proceso de producción de saberes escolares, con una estética propia y un discurso pedagógico que combina una estructura semántica y sintáctica, una dimensión epistemológica objetiva y subjetiva, pensadas según el desarrollo cognitivo de la población para el que se destina.

A partir de estas ideas, el manual, la obra que uno «tiene a mano», contribuye a facilitar el conocimiento escolar, que procura agrupar a los y las estudiantes en una misma clase, sobre la base de la homogeneidad de sus conocimientos, la dirección simultánea de los mismos y la realización de un mismo trabajo, sobre el supuesto de que aquellos progresan de la misma manera y al mismo tiempo.

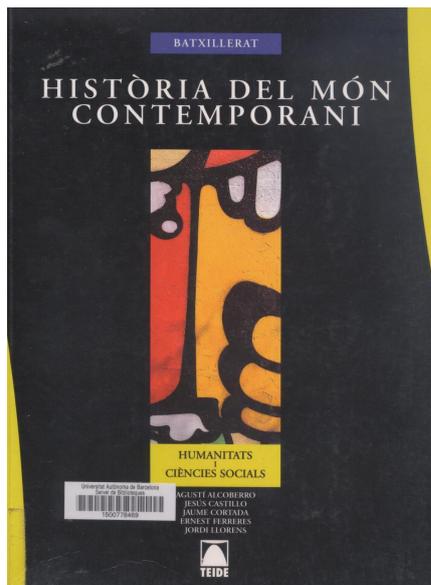
Por lo anterior, el manual o libro de texto se constituye en una «herramienta» primordial para la dirección de la enseñanza, cruzándose con lo establecido por el diseño curricular, las determinaciones del mercado y las necesidades y demandas dentro del aula.

En este marco, tomamos como referencia un libro de uso corriente en el Batxillerat de las escuelas de Catalunya (España), seleccionado al azar, pero considerando el proceso histórico que nos interesa profundizar en la descripción y el análisis, esto es, el periodo más reciente de la historia mundial y latinoamericana.

Descripción del libro de Texto

El libro de texto de referencia es *Història del Món Contemporani. Humanitats i Ciències Socials*, de Agustí Alcobrerro (coord.), Jesús Castillo; Jaume Cortada; Ernert Ferreres y Jordi Llorens, Editorial TEIDE, 1999. (400 pàgines).

El libro se organiza en cuatro bloques temáticos, subdivididos en temas y acontecimientos que los caracterizan, diecisiete en total, y aborda un proceso histórico que parte desde fines del S. XVIII hasta el último año del pasado reciente siglo. La unidad I «Orígens del món contemporani (fins al 1914)» se estructura en: 1.- una caracterización general de la sociedad y la economía del Antiguo Régimen, para abocarse al desarrollo de la Revolución Indus-



trial; 2.- Revoluciones burguesas y estados liberales; 3.- La segunda Revolución Industrial; 4.- El Movimiento Obrero y 5.- Los Imperialismos. Es decir, este bloque toma el periodo temporal de auge y desarrollo del sis-

Índex

CRÈDIT 1

I. ORÍGENS DEL MÓN CONTEMPORANI (fins al 1914) 11

1. La Revolució Industrial	13
Societat i economia en l'Antic Règim	14
La Revolució Industrial i les seves causes	16
La Revolució Industrial a Anglaterra (I)	18
La Revolució Industrial a Anglaterra (II)	20
L'expansió del sistema de producció industrial	22
La societat industrial	24
DOCUMENTS I ACTIVITATS	26
DOSSIER: Temps difícils	30
2. Revolucions burgeses i estats liberals	33
La crisi de l'Estat d'Antic Règim	34
La Revolució Francesa (I)	36
La Revolució Francesa (II)	38
Restauració i revolucions liberals	40
La unificació d'Itàlia	42
La unificació d'Alemanya	44
Els EUA: de la Revolució Americana a la conquesta de l'Oest	46
DOCUMENTS I ACTIVITATS	48
DOSSIER: Maçoneria i liberalisme	54
3. La Segona Revolució Industrial	57
Noves energies i nous sectors industrials	58
L'auge de la gran empresa	60
La Gran Depressió	62
El relleu econòmic: l'ascens dels EUA i d'Alemanya	64
La industrialització del Japó i de Rússia	66
DOCUMENTS I ACTIVITATS	68
DOSSIER: Orígens del cinema	74

4. El moviment obrer 77

Orígens del moviment obrer	78
Els socialismes	80
La Primera Internacional	82
Els partits socialistes i la formació de la Segona Internacional	84
El revisionisme i l'oposició d'esquerres	86
El moviment obrer a començament del segle XX	88
DOCUMENTS I ACTIVITATS	90
DOSSIER: Orígens del feminisme (1831-1928)	94

5. L'imperialisme 99

L'imperialisme europeu i les seves causes	100
L'Imperi britànic	102
L'Imperi francès i els altres imperis colonials	104
El repartiment d'Àfrica	106
El repartiment d'Àsia i d'Oceania. Amèrica Llatina	108
Conseqüències de l'imperialisme	110
DOCUMENTS I ACTIVITATS	112
DOSSIER: Comerç i guerra de l'Opi (1839-1842)	117

II. L'ÈPOCA DE LES GUERRES MUNDIALS (1914-1945) 121

6. La Primera Guerra Mundial i les seves conseqüències	123
Les causes de la guerra	124
L'esclat del conflicte i les característiques de la guerra	126
La primera fase de l'enfrontament bèl·lic (1914-1916)	128

tema capitalista mundial y las nuevas políticas imperialistas que lo consolidan.

El segundo bloque temático: «L'Època de les Guerres Mundials (1914-1945)» toma también cinco

subtemas que lo caracterizan. El punto 6.-La primera Guerra Mundial y sus consecuencias; 7.- La Revolución Rusa y la formación de la URSS; 8.- La depresión de los años treinta; 9.- Los Fascismos y 10.- La Segunda Guerra Mundial. El periodo de guerras, revoluciones y crisis e inestabilidad son centrales en este proceso descriptivo-explicativo.

El bloque III: «El món després de la segona Guerra Mundial (1945-1989)» a pesar que es el periodo temporal de historia contemporánea más extenso que se toma como recorte para la enseñanza, paradójicamente, se desarrolla sólo en cuatro subtemas, a saber, 11.- Descolonización, Neocolonialismo y nacimiento del Tercer Mundo; 12.- La formación de Bloques y la Guerra Fría; 13.- La evolución del Mundo Capitalista y finalmente, 14.- La evolución del Mundo Socialista, son los problemas que abordan. He de señalar, en este apartado, que los procesos recientes que configuran un nuevo ordenamiento socioeconómico, cultural, político e ideológico, y, por lo tanto, complejo en su análisis e interpretación es al que se le dedica menos tiempo y desarrollo, sólo 100 páginas si lo comparamos -a modo de ejemplo cuantitativo- con el bloque I que dedica 120 páginas y el bloque II con 110 páginas.

El último bloque: «El món d'avui» se organiza bajo tres subtemas, 15.- La Unión Europea; 16.- El Nuevo Orden Mundial y 17.- Una sociedad en transformación. Proceso de la historia reciente que toma como referencia los últimos diez años del siglo pasado. El texto comienza/finaliza cada unidad con una imagen (pintura o fotografía) muy significativa y descriptiva del periodo temporal que estudia y en sus últimas páginas incorpora un glosario general y un mapa mundo actualizado.

Igualmente importante es describir que cada uno de los subtemas que contiene cada bloque se desarrolla con una misma lógica y estructura: breves textos descriptivos de sucesos y acontecimientos relevantes de cada tema, acompañados por una significativa cantidad de imágenes, fuentes escritas, gráficos y cuadros estadísticos, mapas y fotografías de

La segona fase de l'enfrontament bèl·lic (1917-1918)	130	9. Els feixismes	189
Conseqüències polítiques i territorials de la guerra	132	El naixement del feixisme	191
Conseqüències econòmiques i socials de la guerra	134	El origen del feixisme italià	192
DOCUMENTS I ACTIVITATS	136	L'Estat feixista	194
DOSSIER: Els horrors de la guerra	142	La República de Weimar	196
CRÈDIT 2		El nacionalsocialisme alemany	199
La Revolució Russa i la formació de l'URSS	145	L'Estat nazi	200
La Rússia tsarista	146	DOCUMENTS I ACTIVITATS	202
Descomposició i caiguda del tsarisme (1905-maig 1917)	148	DOSSIER: Els altres feixismes	206
La Revolució soviètica (abril-novembre 1917)	150	10. La Segona Guerra Mundial	209
Els anys de la guerra civil (1917-1921)	152	El llarg camí cap a la guerra	210
La NEP i la formació de l'Estat soviètic (1921-1927)	154	El desenvolupament del conflicte (I): l'expansió nazi	212
L'època de Stalin (1928-1953)	156	El desenvolupament del conflicte (II): el canvi de tendència	214
DOCUMENTS I ACTIVITATS	158	El desenvolupament del conflicte (III): la rendició d'Alemanya i del Japó	216
DOSSIER: L'impacte de la Revolució bolsovèica a Europa (1917-1919)	164	El món en temps de guerra: el nou ordre nazi	218
La depressió dels anys trenta	167	Les conseqüències del conflicte	220
L'economia mundial (1919-1929)	168	DOCUMENTS I ACTIVITATS	222
Els Estats Units: la consolidació d'una gran potència	170	DOSSIER: Les noves fronteres d'Europa	229
El crac de 1929	172	III. EL MÓN DESPRÉS DE LA SEGONA GUERRA MUNDIAL (1945-1989)	233
La lluita contra la crisi	174	11. Descolonització, neocolonialisme i naixement del Tercer Món	235
Els Estats Units i el New Deal	176	Les causes de la descolonització	236
La gran depressió a Europa	178	La descolonització a Àsia	238
DOCUMENTS I ACTIVITATS	180	La descolonització a l'Àfrica del Nord i a l'Orient Mitjà	240
DOSSIER: «The American way of life»: de la prosperitat a la crisi	185	La descolonització de l'Àfrica negra	242
		Els moviments antimperialistes	244
		L'Amèrica Llatina	246
		El Tercer Món i el neocolonialisme	248
		DOCUMENTS I ACTIVITATS	250
		DOSSIER: La descolonització del Sahara Occidental	254
12. La formació de blocs i la guerra freda	259	IV. EL MÓN D'AVUI	325
Un nou ordre internacional	260	15. La Unió Europea	327
La creació de l'ONU	262	Els antecedents	328
El origen de la guerra freda: la divisió entre els vencedors	264	El procés de construcció europea	330
El protagonisme de la guerra freda	264	Les institucions	332
El conflictes de la guerra freda (I)	266	Les polítiques comunitàries	334
El conflictes de la guerra freda (II)	268	El futur de la Unió Europea	336
La crisi del sistema de blocs: cap a un nou equilibri	270	DOCUMENTS I ACTIVITATS	338
DOCUMENTS I ACTIVITATS	272	DOSSIER: Els nous immigrants a Europa	343
DOSSIER: La «caça de brutes» als Estats Units	277	16. El nou ordre mundial	347
CRÈDIT 3		L'hegemonia dels Estats Units	348
13. L'evolució del món capitalista	281	La fi de l'URSS	350
Recuperació i desenvolupament de les economies capitalistes	282	L'Europa central i oriental	352
L'hegemonia política i econòmica dels Estats Units	284	El món islàmic	354
L'evolució política de les democràcies europees	286	L'Àsia oriental	356
El ressorgiment del Japó	288	L'Àfrica negra	358
Societat de consum i estat de benestar	290	L'Amèrica Llatina	360
La crisi econòmica dels anys setanta: el final del creixement	292	DOCUMENTS I ACTIVITATS	362
DOCUMENTS I ACTIVITATS	294	DOSSIER: La intervenció internacional en els conflictes	368
DOSSIER: França, maig de 1968	299	17. Una societat en transformació	371
14. L'evolució del món socialista	303	Evolució de la població i migracions	372
La formació del bloc socialista	304	Una economia mundial	374
L'URSS de Stalin a Breznev	306	Les tecnologies de la informació i la vida quotidiana	376
L'evolució econòmica de les democràcies populars	308	Les noves fronteres de la ciència i de la tècnica	378
Opcions nacionals i divisions dins del bloc socialista	310	Noves sensibilitats davant de problemes vells i nous	380
El socialisme xinès	312	DOCUMENTS I ACTIVITATS	382
L'enfrenament del sistema socialista	314	DOSSIER: La nova frontera: l'exploració de l'espai	388
DOCUMENTS I ACTIVITATS	316	Glossari	390
DOSSIER: La Polònia de Solidaritat	321	Bibliografia	395

época que actúan como paratextos. Al finalizar cada tema, un dossier de documentos y actividades -que comparativamente es mayor que el desarrollo del texto base o principal- cierran con una sugerencia «per saber-ne més» de fichas técnicas para abordar el estudio de literatura o cine del contexto de la época que se trabaja.

En términos generales podríamos decir que el texto, en esta descripción, focaliza y destina mayor tiempo a la enseñanza de los procesos históricos que se caracterizan por el auge y consolidación del sistema capitalista hasta su tercer fase de servicio o tercerización de la economía, aproximadamente hasta la década del 70 del pasado siglo, y desde allí en adelante, el abordaje - incluso llega a fines del siglo XX- es relativamente «fugas y descriptivo». Esta mirada de la historia, poco centra su atención en los procesos recientes, en tanto los aborda superficialmente y no reciben el mismo tratamiento que los «temas históricos» más lejanos del presente.

Concepción epistemológica y didáctica en el libro de texto

Como enunciaríamos anteriormente, el libro de texto es la expresión de los criterios curriculares y de las políticas educativas que les dan origen. Caracterizan las finalidades de la enseñanza y son prescriptivos de lo que se debe enseñar y por tanto, selecciona y secuencia contenidos que se consideran «básicos» o «necesarios» para la enseñanza. Ello no es menor si consideramos la idea que las propuestas editoriales promueven «memorias» pero también «olvidos», construyen sentidos y representaciones del pasado y del presente y, en muchos casos, se presentan como conocimientos acabados que poco contribuyen a pensar futuros posibles, deseables. Este saber legitimado, que circula masivamente³ por las aulas de las instituciones educativas orienta prácticas formativas y discursivas, que reproducen políticas pedagógicas de «turno», pero también valores y comportamientos del «deber ser» de los ciudadanos.

Podríamos afirmar que no existe neutralidad alguna en los libros de

15. La Unió Europea

comunitaris -en medi ambient i ECI, per exemple- i es va reforçar la cohesió econòmica i social, en especial els recursos econòmics per als països estructurats de les regions menys desenvolupades.

El tractat de la Unió Europea (TUE) o tractat de Maastricht

El Consell Europeu (Hannover, 1986) va decidir donar un impuls a la integració econòmica i va iniciar el camí cap a la unió econòmica i monetària que havia de permetre accedir a la unió política, i així es va començar a preparar el text del tractat de la Unió Europea. En la cimera de Maastricht (1992) es va signar el tractat que havia d'implantar el pas decisiu en el procés de construcció d'una veritable unió política a Europa.

A partir de Maastricht, la Comunitat Europea es va passar a denominar Unió Europea, perquè a més d'una unió econòmica, volia formar també una unió política. Es va establir el principi de ciutadania de la Unió (lloc de residència, dret al vot i a ser elegit en les eleccions locals i en les europees en el país de residència); es va atorgar més poder al Parlament Europeu, amb la qual cosa s'aumentava el control democràtic; es va establir el principi de subsidiarietat, pel qual la Unió només intervé en aquelles tasques que pugui dur a terme amb més eficàcia que no els estats membres per aquests.

La Unió Europea va assumir una matric més competències, i no sols econòmiques, sinó en molts altres àmbits com, per exemple, sanitat, educació, cultura, transports i comunicacions, consum, cooperació per al desenvolupament i cooperació judicial. Es va crear l'Europol (Oficina Europea de Policia), es va reforçar la cooperació de caràcter i la lluita contra el terrorisme i el narcotrafic. Es van començar les polítiques d'integració entre els estats membres i es van establir normes comunes per al trànsit de persones per les fronteres exteriors de la Unió.

El tractat d'Amsterdam

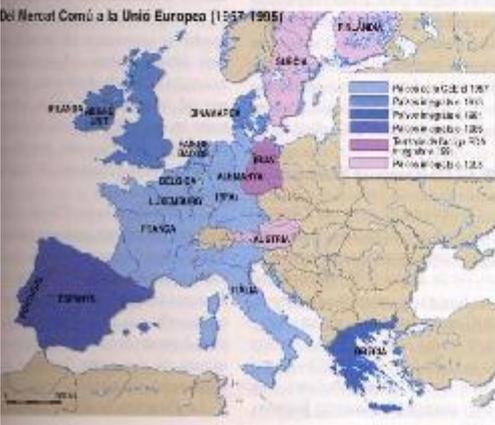
El nou tractat per a Europa, signat a Amsterdam el 17 de juny de 1997, té els objectius següents: suprimir els obstacles a la lliure circulació i reforçar la seguretat; fer de l'ocupació i dels drets dels ciutadans els eixos de la Unió, possibilitar una sola veu en l'àmbit internacional -tot i que encara costarà molt d'arribar-hi- i fer més eficaçes les institucions de la Unió Europea amb vista a la propera ampliació.



Supel també hi estarà una motivació a l'adopció de l'EFTA, l'Associació Europea de Lliure Comerç, juntament amb els altres països, si hi ha les banderes dels estats fundadors.



Maastricht, localitat dels Països Baixos on es va signar el tractat de la Unió Europea el 1992.



Del Mercat Comú a la Unió Europea (1957-1995)

Països fundadors (1957)
Països ingressats (1960)
Països ingressats (1973)
Països ingressats (1981)
Països ingressats (1985)
Països ingressats (1995)

textos escolares, independientemente de los contextos, por lo menos, desde la conformación de los estados modernos siempre han tendido a generar y construir identidades nacionales, imaginarios colectivos, sentidos de pertenencia y construcción de «Otros» a partir de un «Nosotros».

BLOC IV

EL MÓN D'AVUI

15. La Unió Europea
16. El nou ordre mundial
17. Una societat en transformació

Claro está que esta función pedagógica-formadora de los textos escolares ha variado según se trate de contextos democráticos o de dictaduras.

En este marco, no es menor, considerar las perspectivas historio-gráficas y/o de las ciencias sociales en las que se sustentan las narrativas de los conocimientos escolares. Igualmente aquí no hay neutralidad.

El libro de texto «Historia del Món Contemporani»

Aunque el libro de texto es interesante y provechoso para analizar en su totalidad, sólo nos abocaremos al cuarto bloque. De modo analítico, analizaremos, en primer lugar, por separado los tres temas en los que se divide el bloque «El món d'avui»; -acompañado por una página cualquiera de cada tema- para luego realizar una síntesis explicativa del bloque en su conjunto.

La portada de este bloque inicia con una fotografía -ocupa un espacio considerable- de la caída del Muro de Berlín, en noviembre de 1989, símbolo emblemático de la división de la Alemania Socialista y Capitalista y la fotografía de la estación orbital rusa Mir vista desde la nave espacial norteamericana del 14 de enero de 1997 (según versa en los epígrafes de las imágenes). En la parte restante de la portada inicial, a modo de índice, se enuncian los subtemas y en quince líneas se describe-valora los cambios que se producen a partir de la caída del Muro de Berlín y la consolidación de la unión europea. Finalmente, cinco preguntas operan como disparadores en el abordaje de las ideas previas y síntesis del proceso abordado en el bloque anterior.

Si nos detenemos en la portada inicial (imagen-texto) podemos avizorar los aspectos que se consideraran en el desarrollo del bloque: Ideología (fin del sistema comunista y triunfo del sistema capitalista) y Ciencia y Tecnología (emblemas del desarrollo del capitalismo en su fase de globalización).

Tema 15. La Unión Europea

Antecedentes, proceso de construcción, las instituciones, las políticas comunitarias y el futuro de la

EL MÓN D'AVUI

L'AMÈRICA LLATINA

Quant al sistema polític, després de dècades en què han estat freqüents les dictadures militars, així com els moviments guerrillers, la democràcia es va consolidant a tot el continent.

Al **Salvador**, després d'una guerra civil que va durar dotze anys entre el Fronte Farabundo Martí de Liberació Nacional (FMLN) i el govern, l'any 1992 es van celebrar converses, amb la col·laboració del secretari general de l'ONU, que van donar lloc a un acord de pau. L'ONU va supervisar els acords i va participar com a observadora en les eleccions de 1994.

A **Guatemala**, l'any 1994, després d'un conflicte que ja feia trenta anys que durava, es van celebrar negociacions que van conduir als acords de pau entre el govern i la guerrilla de la Unió Revolucionària Nacional de Guatemala (URNG).

A **Nicaragua**, Violeta Chamorro va accedir al govern després de guanyar les eleccions, l'any 1990. El Fronte Sandinista, que havia dirigit el país des del triomf de la

« Rigoberta Menchú, defensora dels indígenes maias a Guatemala, premi Nobel de la pau el 1992.

Els conflictes socials es mantenen, especialment pel que fa als grups més febles com, per exemple, les **poblacions indígenes**. Al Brasil, a la selva de l'Amazònia, els

Un grup de guerrillers de les FARC (Forces Armades Revolucionàries de Colòmbia) armats amb llançagranades.

Creixement econòmic i diferències socials cercadors d'or han anat envaint els territoris on vivien els pobles

unión son temas centrales de estudio. En un abordaje muy general y descriptivo del proceso, bajo la modalidad de subtítulos que refieren a las dimensiones políticas, económicas, sociales e institucionales, se enfatiza en una perspectiva fuertemente económica del proceso de la Unión Europea. Una sucesión de imágenes-textos (constante a lo largo de todo el libro) se presenta con un lenguaje y estética novedosa e innovador en la enseñanza del tema. La idea de problematizar el periodo en cuestión está ausente por completo, la primera impresión es la de una historia tradicional con matices discursivos proveniente de una perspectiva crítica de la historia. Si bien se plantea una visión interdisciplinar, propia de la complejidad del periodo, no se ve claramente o bien es difusa la multicausalidad, en tanto el carácter lineal del devenir de la temporalidad es una variable que se adopta en la narrativa cronológica. En muchos de los casos, se confunde con el texto de carácter informativo (periodístico) y el que construye el saber científico del historiador.

Tema 16. El nuevo orden mundial

En veinticinco páginas se desarrolla la hegemonía de los Estados Unidos, el fin de la URSS, la Europa

Central y Oriental, el Mundo Islámico, la Asia Oriental, la África Negra y América Latina. Las imágenes controvertidas de Itzhak Rabin, primer ministro israelí, la de Yasser Arafat presidente de la organización por la liberación de palestina y la de Bill Clinton presidente de los Estados Unidos, anticipan la trama del desarrollo del tema.

Similar al estilo de brevísimas crónicas o de tratamiento televisivo de la información de noticias sueltas, el complejo proceso es descrito en este apartado, centrandose su atención en los conflictos armados y en los problemas provocados por la guerra en los procesos de des-integración producto del auge de los nacionalismos en la nueva configuración europea y asiática. África y América son caracterizadas superficialmente bajo la idea de contraponer guerrillas y democracias; una presentación «peligrosa» si

no se advierten las particularidades de los procesos latinoamericanos a los que se hace referencia.

En general, la totalidad de los temas planteados se comprenden sólo a partir de contextualizarlos e historizarlos, algo que está claramente ausente en la propuesta. La sumatoria de fuentes documentales amplía o sustentan las descripciones previas, pero no profundiza los temas en cuestión.

El principio de un pensamiento que responde a un universalismo abstracto y simplificador está presente en los enfoques que dominan la producción de los textos. Su manifestación más concreta, según la página expuesta como ejemplo, la encontramos en la pretensión de extender el conocimiento ofrecido a toda la realidad social latinoamericana como totalidad, sin considerar la diversidad social involucrada, negando la coexis-

ACTIVIDAD TEMA 15

4. El tractat d'Amsterdam

Tot i que no va respondre a les expectatives més optimistes segons les quals s'aprofundiria ràpidament en la unitat política de la Unió, el tractat d'Amsterdam va recollir alguns principis que s'ha de basar la construcció d'una Europa unida.

TRACTAT D'AMSTERDAM PEL QUAL ES MODIFIQUEN EL TRACTAT DE LA UNIO EUROPEA, ELS TRACTATS CONSTITUTUS DE LES COMUNITATS EUROPEES I DETERMINATS ACTES CONEXOS

El tractat de la Unió Europea queda modificat de conformitat amb allò que es disposa en el present article.

PREAMBUL

2) Decidits a promoure el progrés social i econòmic dels seus pobles, tenint en compte el principi de desenvolupament sostenible, en el marc de la realització del mercat interior i de l'enfortiment de la cohesió i de la protecció del medi ambient, i a desenvolupar polítiques que garanteixin que els avenços en la integració econòmica vagin acompanyats de progressos paral·lels en altres àmbits [...].

PRIMERA PART

Article 1

5) La Unió tindrà els objectius següents:

- promoure el progrés econòmic i social i un alt nivell d'ocupació i aconseguir un desenvolupament equilibrat i sostenible, principalment mitjançant la creació d'un espai sense fronteres interiors, l'enfortiment de la cohesió econòmica i social i l'establiment d'una unitat econòmica i monetària que implicarà, arribat el moment, una moneda única, d'acord amb les disposicions del present Tractat;
- afirmar la seva identitat en l'àmbit internacional, en particular mitjançant la realització d'una política exterior i de seguretat comuna que inclogui la defensa

6) La Unió vetllarà, en particular, per mantenir la coherència del conjunt de l'acció exterior en el marc de les seves polítiques en matèria de relacions exteriors, de seguretat, d'economia i de desenvolupament. El Consell i la Comissió tindran la responsabilitat de garantir aquesta coherència i cooperaran per tal d'aconseguir-ho. Asseguraran, cadascú d'acord amb les seves competències, la realització d'aquestes polítiques.

8) La Unió es basa en els principis de llibertat, democràcia, respecte dels drets humans i de les llibertats fonamentals i l'estat de dret, principis que són comuns als estats membres.

Tractat per a Europa, Amsterdam, 17 de juny de 1997.

«L'euro va entrar en vigor el 1 de gener de 1999. A la fotografia, Yves Verlinden, comissari europeu d'Afers Internats, i Jacques Santer, president de la Comissió Europea, presenten una maqueta de la moneda el maig del 1999.»

340

Actividad tradicional de resolución de consignas

ACTIVIDAD TEMA 16

EL MÓN D'AVUI

DOSSIER

La intervenció internacional en els conflictes

Les guerres provoquen morts, ferits, desplaçats, destrucció i misèria. La majoria de les víctimes, cada cop més, són civils; persones grans, dones i nens que no han participat en cap acció militar, però que en paguen les conseqüències. Molts han vist com en alguns casos anys hi ha hagut, i encara hi ha, víctimes armats.

L'objectiu d'aquest dossier és reflexionar i debatre si la comunitat internacional té el dret i el deure d'intervenir, si cal militarment, per suprimir d'una vegada aquests conflictes que provoquen el sofriment de la població. Per tal de tenir elements de judici, llegeix els textos següents.

DOCUMENT 1: Una oportunitat històrica

DOCUMENT 2: Pau per força?

DOCUMENT 3: Drets i ingerència

Richard PAIK, El País, 21 de gener de 1995.

Vicenç FERRAS, El País, 21 de gener de 1993.

Tahar BEN JILLOUN, El País, 23 de setembre de 1993.

«S'» i un estat viola un dret internacional, el seu poble serà castigat». Des de la guerra del Golf, ha esdevingut una pràctica corrent, tant en les Nacions Unides com en la presidència dels Estats Units. És una lògica ben estranya. Se'n diu «el dret d'ingerència». I aquest dret és d'una sola direcció. Observem una tendència dels pobles a la intervenció de tipus humanitari. I això està bé. Però tenim dret a demanar que siguin coherents: no s'ajuda un poble allhora que es continua venent armes als seus dirigents o als seus enemics, o bé a ambdós a la vegada.

No és solament per raons econòmiques que les poblacions del Sud tenen la mirada posada en les nacions del Nord. És també perquè saben, o si més no ho esperen, que el dia que els seus drets siguin violats o no siguin reconeguts pels seus dirigents podran comptar amb l'ajuda dels moviments humanitaris del Nord. Les pressions que aquests exercen a favor del respecte dels drets humans ben sovint acaben donant resultat. Les víctimes de l'arbitrarietat i de la repressió, els detinguts per delictes d'opinió confien més en l'acció d'aquests moviments que no pas en l'actuació dels estats. En aquest sentit, el dret humanitari es contempla en ell mateix amb un valor més precís encara: la gent en coneix el paper, quan falta aquest dret, els toca pagar amb la vida reconeixent-lo.

Actividad innovadora que promueve la reflexión y el debate a partir de fuentes diversas

Dossier

ACTIVIDAD
TEMA 17

EL MÓN D'AVUI

DOCUMENTS I ACTIVITATS

1. Evolució de la població en el món (1960-2025)

El creixement de la població mundial és un dels fenòmens més importants de les darreres dècades. En moltes zones del planeta aquest augment demogràfic no ha anat acompanyat d'un creixement parell dels recursos alimentaris. A més a més, cal preveure que, en els pròxims anys, l'increment de població continuarà d'una manera significativa.

Creixement de la població mundial (en milions d'habitants)

Any	Població mundial	Regions més desenvolupades	Regions menys desenvolupades
1960	2.500	1.178,4	1.321,6
2025 (Previsió)	8.021,3	1.198,3	6.823,0

Evolució de la població mundial (1960-2025) (en milers de milions)

Any	Població mundial	Regions més desenvolupades	Regions menys desenvolupades
1960	2.500	1.178,4	1.321,6
2025 (Previsió)	8.021,3	1.198,3	6.823,0

Ritme de creixement de la població mundial (1960-2025) (en %)

Any	Ritme de creixement
1960	2.0
1970	1.8
1980	1.6
1990	1.4
2000	1.2
2010	1.0
2025 (Previsió)	0.8

Font: US Bureau of the Census, International Data Base, 1987.

382

1. Cada dia mueren 500 nens per desnutrició i anomenem com d'altres...

- Explica quin ha estat l'evolució de la població mundial des del 1960 fins a l'actualitat.
- Quines són les causes d'aquest fort creixement de la població mundial?
- Per què la població ha continuat creixent, malgrat la disminució de la taxa de creixement anual?
- Descriu i comenta el mapa de la pàgina 373.
- Quina és la previsió fins a l'any 2025? Comenta-la, tot assenyalant les variacions regionals. Quins elements podrien modificar aquesta previsió?

Sin dudas esta actividad plantea un análisis más complejo de la temática sobre la evolución de la población. Aunque, el texto con el que se presenta la problemática poco contribuye a visibilizar las causas del crecimiento poblacional y de las migraciones, debido a la escasa e insuficiente información que brinda. Si bien las consignas son interesantes en su enunciación y finalidad, se prioriza un análisis de tipo cualitativo. Son, en términos didácticos, poco viables para la comprensión de la problemática.

breves textos son la referencia del abordaje de la transformación de la sociedad producto del desarrollo científico-

técnico de una época global. Demografía y economía son estadísticamente presentadas y no analizadas.

El cuarto bloque, como describimos, en general presenta un escaso desarrollo de los contenidos propuestos, lo que imposibilita una real comprensión de la complejidad que presupone el análisis de los procesos históricos recientes. El libro se presenta como una propuesta interdisciplinar en el sentido de comprensión de la dinámica social, pero se advierte cierta dificultad de apropiación de esta racionalidad ante el carácter fuertemente descriptivo del los textos.

Si bien podemos considerar que el presente es un texto escolar «actual», no podemos dejar de indicar que la propuesta ofrecida responde más a una de tipo tradicional, fáctica, memorística y anecdótica que profunda y obtura la posibilidad de pensar la realidad como un proceso en y de constitución social, no determinada.

tencia de mundos sociales diversos en la época de referencia. El desconocimiento epistemológico de la diversidad conduce a generalizaciones vacías de especificidades contextuales y temporales y a minimizar la idea de la complejidad de proceso.

Esta versión homogenizadora, unificadora y simplificadora de los casos no europeos, se vinculan con el paradigma didáctico normativo-instrumentalista, establece una cierta relación lógica con la concepción del tiempo histórico como algo único y lineal.

17. Una sociedad en transformación.

Finalmente, el último tema del bloque aborda: evolución de la población y migraciones, una economía mundial, las tecnologías de la información y la vida cotidiana, las fronteras de la ciencia y de la técnica, y noves sensibilitats davant de problemes vells i nous. La lógica descriptiva sintética, al igual que los dos temas anteriores, se mantiene. Imágenes y

La historia, así presentada, se contempla más como una constatación de lo objetivo, -de lo que «realmente sucedió»- que tiende a naturalizar los fenómenos sociales y no como una construcción de lo posible que permita transformar y proyectar futuros diferentes y posibles. Evidentemente, el carácter del libro es fuertemente histórico y la didáctica se relega a un segundo plano ¿es posible, en el campo de la enseñanza, separar formas de contenidos?

Desde el punto de vista de la utilización del discurso narrativo del libro de historia, podemos decir que es claramente ambiguo en su perspectiva, una suerte de conceptos y categorías que devienen de diferentes perspectivas historio-gráficas, antropológicas, filosóficas, sociológicas, económicas y políticas son utilizados indistintamente, en el marco de una enseñanza tradicional de la disciplina escolar.

Podemos advertir claramente la ambigüedad explícita de los mismos en cuanto se intenta compatibilizar teorías y concepciones no sólo distintas, sino también contrapuestas. Porque ocurre que en la historia y en las Ciencias Sociales, ciertas teorías no pueden ser compatibilizadas con otras; lo único que se puede hacer, en el mejor de los casos, es formular las diferentes interpretaciones teóricas que recaen sobre un mismo objeto, atendiendo a la complejidad que presupone el proceso. Y, en la transposición didáctica de un libro de texto esto es fundamental.

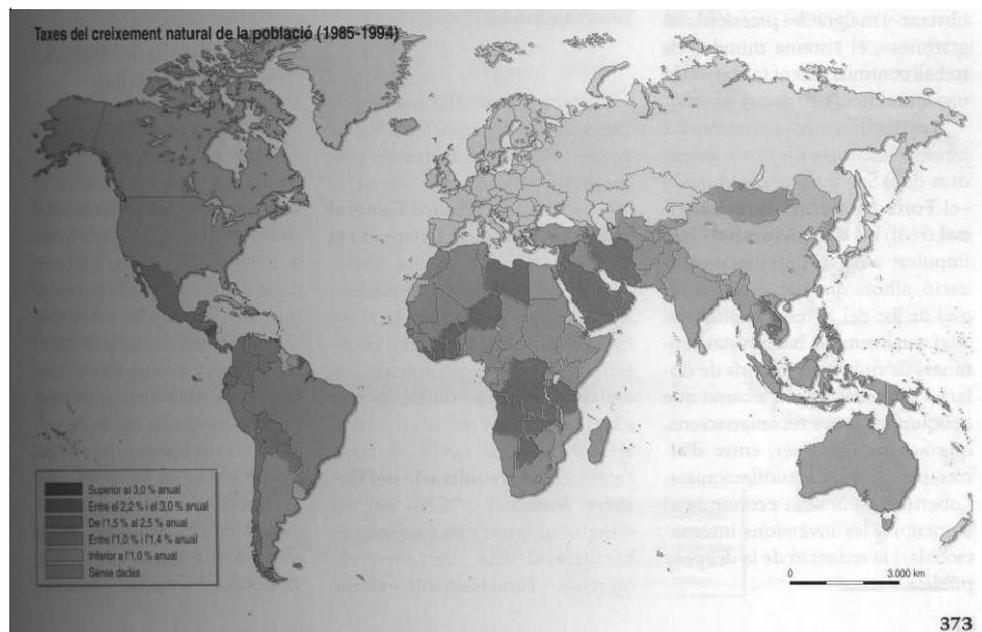
En el libro, *História del Món Contemporani*, teorías y concepciones más progresistas han sido previamente «vaciadas de contenidos». Se toma de ellas sólo una máscara que no va más allá de lo superficial. Están estructuradas de tal manera que tanto se complica la articulación de saberes, como también se imposibilita la construcción de cono-

cimientos ante la ausencia de los procesos históricos como «principios explicativos».

El libro de texto, como dijéramos anteriormente, refleja políticas educativas y editoriales. Cada reforma educativa-curricular lleva consigo la producción de «nuevos textos escolares» lo que no implica necesariamente una renovación pedagógica sino más bien «retoques» de lo existente. Para el caso español, «*las grandes editoriales escolares optaron por establecer, casi sin excepción, unos contenidos históricos y una secuencias de estos bastante respetuosos con los contenidos temáticos preexistentes a la reforma educativa de los noventa, junto a las innovaciones formales ya descritas y añadiendo unos breves capítulos específicos dedicados a las características de cada una de las Comunidades Autónomas*» (Valls, 2007: 502). Situación que no difiere mucho para nuestro caso.

Los contenidos para la enseñanza. Organización y secuenciación

En el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales existen criterios diversos de organización de los contenidos. La selección y secuenciación son presentadas a partir de unidades, bloques, ejes, temas, problemas, entre otros. El libro en cuestión los organiza bajo la idea de bloques y cada uno de ellos se inicia y



finaliza con acontecimientos significativos que operan como periodos coyunturales en una estructura de más larga duración y que responden a una convención aceptada por la comunidad de historiadores. Cada bloque y sus respectivos temas responden a esta racionalidad temporal; sin embargo -aun cuando consideremos que está implícita una nueva mirada de secuenciación de los contenidos- esta «nueva historia» se ve empañada por una construcción narrativa que es claramente descriptiva, acontecimental y cronológica. La didáctica queda relegada y sujeta sólo a la práctica de resolución de actividades y esporádicos debates.

En las secuencias didácticas y las secuencias de contenidos⁴ propuestas por Zabala Vidiella (2007), se pueden reconocer cuatro ejemplos de unidades de intervención que realiza el profesor/a en el aula y que evidencian grados diferentes de participación de los estudiantes y del trabajo con los contenidos. La primera es la más sencilla y conocida: clase expositiva unidireccional en la que el profesor/a expone el tema (relato histórico). La segunda parte de una situación problemática, en la que se enfatiza en contenidos procedimentales y conceptuales para su resolución, enfatiza en el establecimiento de generalizaciones. La tercera presenta una situación problemática con relación a un tema en el que se genera un debate en torno al hecho o acontecimiento. Y, por último, al igual que en el caso anterior, se parte de una situación problemática pero con la diferencia de que se realiza un trabajo tendiente a develar la complejidad del hecho o acontecimiento que se presenta como punto de partida.

Si bien estas secuencias son descriptas según el trabajo que realiza el profesor/a en el aula con sus estudiantes, podríamos hacer una analogía -sin pretensión de forzar o desvirtuar la idea del autor- con la lógica que los autores, del libro de texto, organizaron la secuencia de contenidos y didáctica (partimos, para ello, de considerar al texto como una forma de organización de los discursos para poder describir la narración



histórica en las que los enunciados y argumentaciones son actos comunicacionales con intensidad).

En general, responden al primer caso, en tanto hay un relato descriptivo del tema, al estilo de una clase magistral en la que -siguiendo a Zabala Vidiella- difícilmente pueda tratarse otra cosa que no sean contenidos conceptuales; sin una idea claramente secuenciada y articulada entre los temas, aparecen como estancos compartimentados que, finalizada la lectura de los temas, se resuelve las consignas de la actividad. El texto no presenta situaciones problemáticas que provoquen, en los estudiantes la necesidad de buscar posibles respuestas explicativas.

En relación a las actividades propuestas, si bien no todas son iguales, algunas de sus consignas son de carácter lineal y de inferencia. Se buscan relaciones entre las fuentes (como lo es el caso de la actividad del tema 15) con la intención de «profundizar» en los contenidos conceptuales, pero no se procuran conflictos cognitivos, ni se trabajan ideas previas ni competencias de resolución e intervención; sino más bien técnicas de comparación y memorización. Por tanto, la enseñanza propuesta por el libro de referencia promueve más el aprendi-

zaje de acontecimientos e información que procesos dinámicos y cambiantes de la realidad en su contexto, aunque el tratamiento de los temas sea complementado con actividades distintas.

Claro que, y seguramente así suceda, el tratamiento del contenido y las actividades del libro cambie según el uso, el tratamiento y las finalidades que le asigne el profesor o la profesora. Veamos algunas actividades tomadas como ejemplos del libro de texto y que se corresponden con las páginas anteriores, es decir una de cada tema del bloque cuarto.

Algunas consideraciones finales

De los aspectos desarrollados, y someramente analizados, podemos arribar a unas conclusiones provisionarias. El libro de texto, en la educación, cualquiera sea el nivel, opera como un recurso valioso y «necesario» para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no alcanza con ello, más aun si coincidimos que «NO hay un libro de texto» que cubra todas las necesidades del profesor o profesora y del estudiante, que de cuenta de la totalidad-especificidad de los contenidos planificados y contemple las particularidades locales, regionales, nacionales o mundiales que son frecuentes en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

En el libro de referencia subyace una concepción poco clara de la didáctica. Combina, indistintamente, una racionalidad instrumentalista, normativa y prescriptiva, con matices de innovación en conceptos, categorías, recursos (imágenes) que podríamos encuadrar en una perspectiva crítica de la enseñanza.

El libro de texto escolar se presenta como la síntesis de la historia del mundo contemporáneo que se debe enseñar, sin embargo, están ausentes unos criterios cognitivos, epistemo-lógicos, didácticos y

metodo-lógicos; pensados para una determinada población, es en su estructura y organización un libro de texto de historia centrado en la disciplina y responde a unas razones que no siempre son las necesidades de la escuela de hoy.

En él se ve claramente la pretensión de una transposición didáctica, digo pretensión porque si consideramos que la transposición didáctica es el proceso que da cuenta del pasaje, modificaciones y relaciones que se producen entre el saber científico y el saber escolar, ello está totalmente ausente o bien es muy ambiguo. En relación a esto, Mattozzi (1999) sostiene que el proceso transpositivo es más eficaz cuando el saber de los historiadores debe someterse a escrutinio crítico en función de los fines formativos, que la manera en que se concibe y se realiza esta transposición es crucial para dar respuestas y/o soluciones a la relación entre estudiantes y saber histórico y que ello invita a modelar el análisis epistemológico sobre el análisis didáctico, y por tanto, puede guiar el

buen uso de la epistemología en la didáctica.

La sumatoria de conceptos con una densidad considerable, que dificulta su asimilación, transferencias y otras operaciones del pensamiento, es una constante en el libro de texto, baste para ello leer el índice temático propuesto.

Finalmente, queda por decir que el texto analizado es un buen libro de síntesis apretada de acontecimientos que sucedieron y caracterizan al mundo contemporáneo, imágenes-textos del pasado reciente presentadas en períodos cronológicos y carentes de unos principios epistemológicos que la didáctica viene construyendo hace un buen tiempo: el contenido es fuertemente disciplinar, es decir no hay construcción de conocimiento escolar, por lo tanto no se preocupa de las ideas previas, nociones o represen-

taciones que los estudiantes tengan del contenido a estudiar. La problematización de los procesos propuestos queda expuesta, ocasionalmente, en algunas actividades rutinarias de la enseñanza y del aprendizaje.

¹ Aunque reconocemos que existen distinciones conceptuales entre ambos, no entraremos aquí en su abordaje dado el carácter del presente trabajo, por lo que adoptaremos la denominación de libro de texto.

² Fue el primer libro de lectura elaborado por Joan Amos Comenio en 1658.

³ Si consideramos una investigación reciente (Burguera, 2006) dice que un total de 261 docentes entrevistados el 97% manifiestan utilizar manuales de historia en sus clases, en el bachiller de la escuela española. La investigación también plantea otros datos relevantes con relación, por ejemplo, a la valoración que se tiene del texto escolar; 89% del profesorado lo valora positivamente. Datos citados en Valls, R. 2007

⁴ La propuesta planteada por el autor se puede profundizar en: *La práctica educativa. Cómo enseñar*, de Antoni Zabala Vidiella, Barcelona, Grao.

BIBLIOGRAFIA

BENEJAM, P. y PAGES, J. (2007), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la escuela secundaria*, 6º ed., Barcelona, Horsori.

KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1999), *Paternalismos Pedagógicos*, Rosario, Laborde.

MATTOZZI, I. (1999), «La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia», *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, Nº 4, Universidad de los Andes, Venezuela, pp. 27-56

NARODOWSKI, M. (1996), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

PAGÉS, J. (1999), «Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente», *Novedades Educativas*, N° 100.

SANTISTEBAN FERNANDEZ, A (2004), «Formación de la ciudadanía y educación política» en Vera, M.I; PEREZ y PEREZ, D., *Formación de la Ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*, XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. Alicante, pp. 377-288.

SANTISTEBAN, A. y PAGES, J. (2007), «La educación democrática de la ciudadanía» en Ávila, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de Larrea, E., *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. 353-367. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco.

SANTISTEBAN, A. (2008), «El saber científico y el saber escolar: la transposición didáctica». Fichas de cátedra

VALLS, R (2007), «Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración» en Ávila, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de Larrea, E., op. cit.

La disciplina escolar ciencias sociales Aportes de la Historia y la Geografía

FUNES, Graciela (U.N.Co.)

«Formas culturales y particulares de relación, visiones del mundo y de la naturaleza que le dan identidad a través de ese proceso tan antiguo como el hombre mismo, que es la incorporación de las nuevas generaciones a los propios códigos culturales a través de la socialización».

A. Argumedo



Introducción

La enseñanza del conocimiento social, historia y geografía, comenzó a ocupar un espacio interesante en los diversos discursos sociales. Argumentaciones tales como: los niños y jóvenes saben muy poco de historia y de geografía y es importante saber de ellas; los profesores enseñan ciencias sociales que no siempre preparan para la vida cívica y social, son afirmaciones que circulan en las comunidades educativas (padres, docentes y alumnos), en los medios masivos de comunicación, en las administraciones escolares y en los partidos e ideologías que están detrás. Así, los frecuentes debates producidos en relación con los contenidos del currículo de Historia y de Geografía indican la naturaleza ideo-

«los frecuentes debates producidos en relación con los contenidos del currículo de Historia y de Geografía indican la naturaleza ideológica del problema y su importancia como instrumento al servicio de la política, debate que no se produce en otras disciplinas escolares»

lógica del problema y su importancia como instrumento al servicio de la política, debate que no se produce en otras disciplinas escolares.

En las ciencias sociales enseñadas, es decir, la que integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman en y por los usos sociales característicos de las instituciones escolares, se produce un entramado que reconoce la dimensión socio-histórica, la autonomía relativa, la durabilidad del conocimiento social gestado en los contextos institucionales. En la vida cotidiana de las aulas, los alumnos y los profesores ponen en acción un conjunto de concepciones sobre la realidad social y sobre la realidad escolar en particular. Estas perspectivas son al mismo tiempo «herramientas» para poder interpre-

tar la realidad y conducirse a través de ellas y «barreras» que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes.

Una nota distintiva de esta disciplina escolar se enmarca en la relación entre *historiografía, teoría de la geografía y enseñanza* y en esa relación se plasman las finalidades, los contenidos y las estrategias de la enseñanza.

Algunas notas acerca de la investigación en didáctica de las ciencias sociales

La didáctica de las ciencias sociales tiene una historia reciente como campo disciplinar. Éste está signado por una doble *complejidad* y ha sido en los últimos años objeto de un interesante tratamiento en la reflexión teórica y en la investigación educativa.

La constitución del campo disciplinar se encuentra en una etapa de consolidación y reconoce una trayectoria de más de treinta años como didáctica específica. En este proceso de construcción, es posible analizar los sentidos político educativos que se disputan, se reacomodan o bien, se reestructuran dentro del mismo.

En 1998, Joaquín Prats decía que esta didáctica específica que había iniciado su construcción teórica se encontraba en un proceso de debate de problemas centrales que se hacía necesario dilucidar. Armento sostenía que los conocimientos y los cambios daban cuenta de una revolución tranquila y hoy, la investigación didáctica ha aumentado cuantitativa y cualitativamente tanto en relación con el profesorado y la enseñanza como en relación con el alumnado y su aprendizaje y también en relación con el currículo y los contenidos a enseñar (Pagès, 2009). Hay una trayectoria de investigación, es cierto, pero no existe un consenso suficiente sobre los puntos radicales, fruto de una discusión teórica, sistemática y configurada (Prats, 2002).

En este proceso de construcción del *campo disciplinar*, y retomando la propuesta de Pierre Bourdieu sobre la constitución de un campo cultural, de un campo de distinción, encontramos la existencia de un capital común por un lado, y la lucha por

«Interesa pensar en la dimensión educativa de la enseñanza de las ciencias sociales a fin de desentrañar los presupuestos filosóficos que se entrelazan con los diferentes planteamientos didácticos»



su apropiación por el otro, generándose, de esta manera, espacios de confrontación, es decir, posicionamientos en el campo. Entendiendo los posicionamientos como relativos, dado que implican una puesta en marcha de un pensamiento relacional en un análisis sincrónico y diacrónico: estas posiciones de fuerza se establecen entre posiciones sociales y no, entre individuos.

En este campo, que ha iniciado su consolidación teórica, algunas líneas también teóricas, se disputan la apropiación, cuando se hace necesario delimitar, discutir, debatir *significados del conocimiento social en la escuela*. Es decir, los «*por qué*» y los «*para qué*» de las ciencias sociales enseñadas.

Interesa pensar en la dimensión educativa de la enseñanza de las ciencias sociales a fin de desentrañar los presupuestos filosóficos que se entrelazan con los diferentes planteamientos didácticos. Para Alfredo Furlán, la expresión de la crisis de la pedagogía es la escisión existente entre el concepto valorativo de educación y el concepto neutro de aprendizaje (1998).

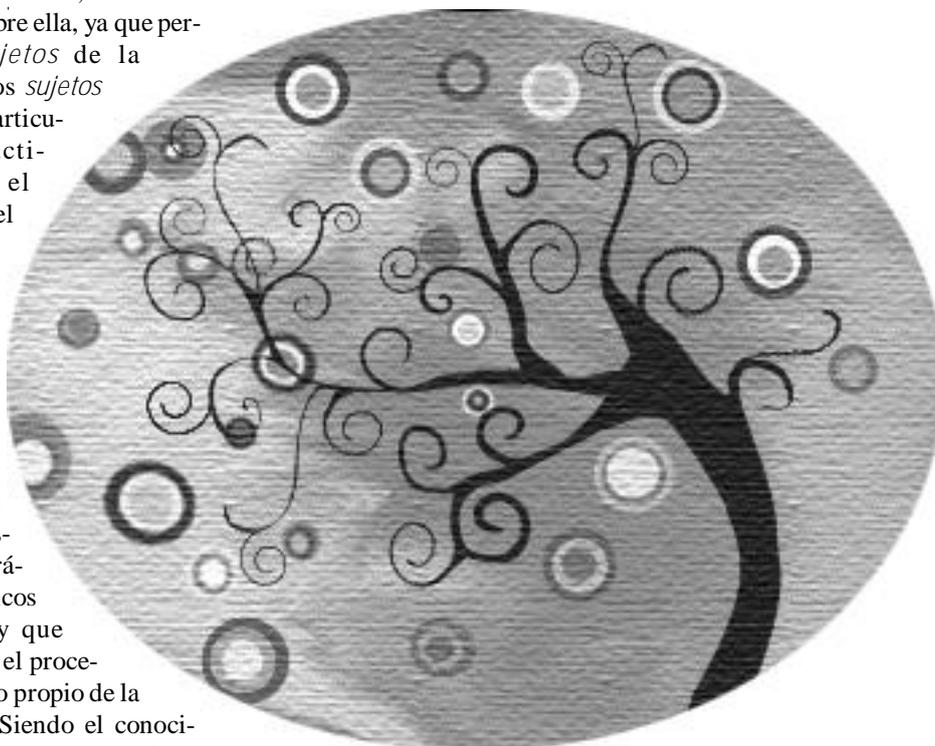
De las propuestas de aprendizaje que han proliferado en los últimos tiempos, en torno al objeto historia y geografía, muchas de ellas se limitan sólo a enlazar contenidos y aprendizajes, mientras que sujetos alumnos y docentes se diluyen, al igual que la concepción filosófica de educar. Adentrarnos en *por qué* y *para qué* se enseñó y se enseña historia y geo-

grafía en la escuela primaria, implica preguntarnos por los significados de la enseñanza del conocimiento social.

Importa articular lo didáctico con su dimensión política, ya que, la acción de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético-político. Es desde esta perspectiva que reconocemos en el campo social educativo que los objetos no están extrañados del sujeto; es decir, los objetos-sujetos se implican en el proceso de conocimiento y éste es un acto de necesidad. Si podemos analizar en profundidad que la *educación* tiene una valoración positiva, resulta necesario volver sobre ella, ya que permite a los *sujetos* de la enseñanza y a los *sujetos* de aprendizaje articularse constructivamente con el *conocimiento* del sí mismo, de los otros sujetos sociales, de la sociedad en que viven o de la que aspiran construir.

Los sentidos y legitimidades de enseñar lo histórico y lo geográfico no son estáticos por lo cual hay que considerarlos en el proceso de movimiento propio de la realidad social. Siendo el conocimiento escolar una construcción específica, permite vislumbrar las conexiones e interdependencia de la escuela y la sociedad. Visto así, analizar el sentido del conocimiento escolar es indagar en las relaciones que lo ligan (lo unen y lo diferencian) a la cultura y la sociedad. En tanto que, como producto específico que maneja la escuela y que tiene una dimensión epistemológica y una dimensión socio política; la decisión de qué conocimientos se convierte en escolares es prerrogativa del estado, por cuanto utiliza a la educación como un campo de legitimación. Pero también, como construcción socio-histórica, las disciplinas escolares muestran pujas de poder, de intereses políticos, sociales y académicos en el momento

«Adentrarnos en por qué y para qué se enseñó y se enseña historia y geografía en la escuela primaria, implica preguntarnos por los significados de la enseñanza del conocimiento social»



de su incorporación, modificación o desaparición de los currículum escolares.

Legitimación y justificación del conocimiento sociales enseñados han de ser diferentes acorde a los diferentes procesos sociohistóricos, en virtud de la íntima relación existente entre estos y la producción de aquel.

La lógica de los discursos académicos configura territorios que trazan de algún modo barreras bastante arbitrarias sobre prácticas y procesos que en realidad se dan en forma mucho más mezclada, también ha imperado e impera una lógica académica fuertemente influida por el utilitarismo y el conductismo psicológico que se ha dedicado a ofertar técnicas

operativas fácilmente utilizables como modelo de actuación. Esta pedagogía académica es la que en alguna medida tiene más recursos para la difusión: congresos, publicaciones, revistas especializadas, eventos, hacen que prevalezca en el escenario discursivo del campo pedagógico ocupando uno de los lugares privilegiados frente a otras formas discursivas. En el campo específico de la enseñanza del mundo social, podemos decir que este discurso ha proliferado de manera interesante desde la finalización de la última dictadura militar. El proceso de apertura que llegó con la recuperación de la democracia, permitió conocer líneas de investigaciones y experiencias europeas, norteamericanas y latinoamericanas a la vez que se comienza la investigación en el país.

Los procesos de reformas educativas de las décadas del 80 y 90; los estudios de postgrado y las tesis de maestrías y doctorados han ampliado el ámbito de la investigación y de la producción bibliográfica en distintos niveles del sistema educativo.

La congregación didactista de la Historia y de la Geografía ha constituido Asociaciones, a modo de ejemplo podemos mencionar la AUPDCCSS (Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en España), APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales en nuestro país), que se abocan al análisis y a las propuestas sobre la enseñanza de las ciencias sociales, historia y geografía.

El desarrollo de Jornadas y/ o Congresos específicos o las mesas de trabajo en eventos de Educación y de Historia, sumado a la circulación de Revistas especializadas como: *Iber*; *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*; *Clío y Asociados*. *La Historia Enseñada*; *Conciencia Social*; *Reseñas de la enseñanza de la historia* -entre otras- han generado un interesante intercambio de investigaciones y experiencias desplegadas en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y nuestro país.



«Reconocer tradiciones, experiencias y trayectorias profesoras acerca de la enseñanza del conocimiento social y recuperar las memorias pedagógicas locales es un desafío para la investigación en esta área de conocimiento, porque es sabido que las prácticas docentes nunca son inaugurales y la sistematización analítica de las mismas, enriquecerían la formación docente en ciencias sociales»

La enseñanza de las ciencias sociales y su contexto de producción

Decía que la enseñanza del conocimiento social es dinámica y reconoce diferentes finalidades de la enseñanza que se ligan a tradiciones filosóficas y epistemológicas y que reconocen el lugar de la ideología en la ciencia.

Reconocer tradiciones, experiencias y trayectorias profesoras acerca de la enseñanza del conocimiento social y recuperar las memorias pedagógicas locales es un desafío para la investigación en esta área de conocimiento, porque es sabido que las prácticas docentes nunca son inaugurales y la sistematización analítica de las mismas, enriquecerían la formación docente en ciencias sociales.

Denuncia y denuncia

en la educación

Si esto es un hombre

*Los que vivís seguros
En vuestras casas caldeadas
Los que os encontráis, al volver por la tarde,
La comida caliente y los rostros amigos:
Considerad si es un hombre
Quien trabaja en el fango
Quien no conoce la paz
Quien lucha por la mitad de un panecillo
Quien muere por un sí o por un no.
Considerad si es una mujer
Quien no tiene cabellos ni nombre
Ni fuerzas para recordarlo
Vacía la mirada y frío el regazo
Como una rana invernal.
Pensad que esto ha sucedido:
Os encomiendo estas palabras.
Grabadlas en vuestros corazones
Al estar en casa, al ir por la calle,
Al acostaros, al levantaros;
Repetídselas a vuestros hijos.
O que vuestra casa se derrumbe,
La enfermedad os imposibilite,
Vuestros descendientes os vuelvan el rostro.*

Primo Levi: Si esto es un hombre (1947)