

PERSISTENCIAS POSITIVISTAS EN LA ESCUELA ARGENTINA REFORMADA

Mariana Canedo¹
UNMDP-CONICET, Argentina

Cada vez mayor número de historiadores hablan de "crisis" al referirse al estado actual y al porvenir de su disciplina. Si bien esto sucede desde hace ya más de una década, conviene tener presente que no existe uniformidad de criterios sobre esta consideración². Se ubique uno en una u otras posturas, la situación presenta varias paradojas. En primer lugar, si bien el tema de la "crisis" de la historia no es nuevo, ya que ha surgido en distintas oportunidades desde hace un siglo y medio, por primera vez son fundamentalmente los discursos de los propios historiadores los protagonistas de la discusión (no ya un cuestionamiento desde otras disciplinas, u otros sectores de la sociedad). En segundo lugar, la "crisis" tendría lugar en una época en la cual la historia ha logrado una mayor acogida entre el público en general, reflejándose esto en un mayor dinamismo editorial. También, el historiador es más asiduamente demandado en museos, docencia o el medio audiovisual. Por otro lado, además, a partir de la década de los 70, se habría proclamado "una vuelta a la historia dentro de las cien-

cias sociales" (Noiriel, G., 1996) Es decir, que desde distintos aspectos la historia estaría gozando de muy buena salud, mientras los historiadores seguirían "expresando su consternación y desaliento ante la situación actual en el ámbito de la investigación" (Novick, P., 1988), llegando a plantear que es también "el estatuto de la historia misma, en tanto que disciplina científica, lo que hoy está en juego." (Jean Boutier y Dominique Julia, 1995)

Un punto de encuentro, podría decirse, entre las distintas posturas que se refieren al tema de la crisis es la crítica al positivismo, por lo menos al "ingenuo", ya que la presencia de "positivismos encubiertos" en muchos de los enfoques "nuevos" de la historia, sería un tema de discusión (Fontana, 1992). Este elemento en común se genera posiblemente porque para la historia y los historiadores es tal la importancia que ha tenido el paradigma positivista en su formación disciplinar y en su profesionalización que sus vínculos siguen siendo fuertes, aun en forma de rechazo. Una nueva paradoja resultar ser que las discusiones en

1 Docente e investigadora de UNMDP-CONICET, Argentina y estudiante del doctorado de Didáctica de las C.C.S.S., UAB, Barcelona.

2 Son varias las cuestiones planteadas dentro de la consideración de "crisis", entre las que señalamos :¿Hay pruebas tangibles sobre la existencia de la "crisis"? (Chartier, R., 1989) La "crisis", ¿refleja acaso las fluctuaciones del mercado laboral universitario y sus consecuencias sobre la profesión de historiador (crisis de sucesión generacional, de contratación o salidas profesionales, de la función universitaria, etc.)? O, ¿se estaría ante una "crisis" propia del saber histórico (crisis de innovación, de atomización de las polémicas, del retroceso del trabajo colectivo de investigación, etc.)? (Noiriel, G.,1996).

torno a la "crisis" se plantean una vez más en los términos del positivismo: el status de ciencia, la utilidad del conocimiento histórico, la objetividad del mismo, etc.

Desde la didáctica de las ciencias sociales incorporamos un elemento más a esta serie de paradojas. En este marco de discusión se encuentra bastante aceptado el mantenimiento hoy día de prácticas positivistas en las aulas de ciencias sociales, y esto parece ser así más allá de las concepciones que plantean los docentes, de los enfoques de los currícula, de los libros seleccionados...

Nuestra intención en esta ponencia es referirnos a dos cuestiones implícitas en lo planteado: en primer lugar, detenernos a considerar lo que conocemos del desarrollo de prácticas positivistas en las aulas a partir de los casos de dos 5° años de EGB (chicos de unos 10 años) de una escuela de la ciudad de Mar del Plata, en Argentina³. En segundo lugar, intentar especificar elementos que estarían influyendo para que este tipo de práctica se mantenga en el tiempo. El problema que nos preocupa apunta directamente a los límites que generan dichas prácticas en ciencias sociales en los propósitos planteados en los currícula en vigencia en varios países.

El marco curricular e institucional

En 1993 se sancionó en Argentina la Ley Federal de Educación que puso legalmente en marcha una reforma educativa que se propuso no sólo renovar los contenidos de la enseñanza sino también transformar la organización institucional de la escuela en dicho país. La preparación y puesta en funcionamiento de esta reforma educativa generó, y lo sigue haciendo, complejos procesos no carentes de conflictos políticos, laborales, pedagógicos, etc.⁴

En lo que se refiere al capítulo de Ciencias Sociales de los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) para la Educación General Básica (en adelante EGB) se elaboraron, fruto del proceso de concertación y de las presiones recibidas se conocen varios textos, que paulatinamente fueron perdiendo claridad y precisión ideológicas, entre otras cosas. (Alonso, 1995; Bejar, 1995) Sin dejar de valorar los esfuerzos de concertación entre intereses particulares o sectoriales, que busca hacer más efectiva la administración del interés general, ni de considerar que propuestas con mayor nivel de definición puedan aparecer como más cerradas y constituirse un obstáculo para la

3 La experiencia realizada entre septiembre y diciembre de 1998 incluye entrevista a las docentes y supervisora del segundo ciclo de EGB (4°, 5° y 6°), observación y grabación de las clases, análisis de las planificaciones, registro de actividades y evaluaciones, así como de los C.B.C. del área de Sociales pertenecientes a la reforma educativa realizada en Argentina a partir de 1994.

4 Nos resulta difícil sintetizarlos en la presente ponencia, dado el objetivo y espacio disponible para la misma, pero señalaremos tres elementos que pueden servir para esbozar -de manera incompleta y parcial- el marco político y económico en el que se viene desarrollando la reforma. Por un lado, la reforma se construye en el marco de la reforma del estado nacional y del achicamiento del gasto público, y específicamente con la transferencia de los servicios educativos del Estado Nacional a las provincias (24 jurisdicciones educativas). Los procesos de concertación entre dichos estados, así como la participación de representantes de instituciones como FLACSO, universidades nacionales, otras instituciones educativas, y representantes de la Iglesia Católica Argentina, fueron arduos. Desde abril de 1997, se encuentra frente al Congreso de la Nación en la ciudad de Buenos Aires, la Carpa Blanca organizada por CTERA (el mayor organismo gremial de los docentes en la Argentina) donde ayunan docentes provenientes de distintos lugares del país con el objetivo de lograr que se reglamente el financiamiento necesario para dicha reforma.

articulación de otras múltiples perspectivas, Alonso plantea que "en el actual contexto de globalización económica legitimada por concepciones filosóficas neoliberales, una propuesta de reforma educativa que deja abierta su articulación con una pluralidad de opciones ideológicas –incluso opuestas entre sí– supone el riesgo, entre otros [...], de agravar la fragmentación de la sociedad nacional del aparato productivo y del mercado interno." (Alonso, 1995)

En el capítulo de Ciencias Sociales se plantea la necesidad de analizar, comprender y explicar la realidad social desde un enfoque multidisciplinario (aportes de historia, geografía, sociología, economía, antropología y ciencia política). Esto resulta un avance importante en la superación de la concepción positivista en la enseñanza de la historia y la geografía, ya que las mismas resultan insuficientes e inadecuadas para comprender la realidad social. Sin embargo, la estructura que presenta el capítulo no prescribe una organización curricular para su enseñanza; los contenidos fueron organizados en 5 bloques que permiten integraciones e interconexiones diferentes⁵. Un primer problema⁶ que se deriva de esta característica del currículum es que tal como está presentado el capítulo, muchos docentes

pueden mantener el enfoque tradicional de los contenidos de las asignaturas de Historia y Geografía y sumarle algunos "contenidos de otras disciplinas". La planificación realizada en conjunto por las dos maestras para los 5° años de EGB, y visada por la supervisora, y fundamentalmente las actividades previstas para concretarla constituyen un claro ejemplo, del que veremos algunos puntos seleccionados.

Señalemos antes que la escuela de donde corresponden estos casos, que forman parte de una investigación mayor en curso, está ubicada en un barrio de sectores medios de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina⁷. Es una escuela privada, laica, donde concurren chicos pertenecientes a sectores sociales de buen poder adquisitivo. Los dos cursos de 5° año observados están conformados por 26 y 20 chicos; trabajar junto a ellos no presenta dificultades organizativas relevantes. Por lo observado, los chicos se encuentran en gran parte estimulados por sus hogares. Las maestras de la escuela son jóvenes (en torno a los 30 años). Cobran sueldos bastante más elevados que los de una escuela estatal. Las dos maestras de los 5° años de EGB se han formado en los dos institutos terciarios de formación docente de la ciu-

5 Los bloques se denominan "Las sociedades y los espacios geográficos" (1), " Las sociedades a través del tiempo. Cambios y diversidad cultural" (2) y "Las actividades humanas y la organización social" (3), "Procedimientos relacionados con la comprensión y explicación de la realidad social" (4), y "Actitudes relacionadas con la comprensión y explicación de la realidad social." (5)

6 Se han planteado también las "ausencias" existentes en los CBC (contenidos procedimentales conducentes a lograr explicaciones, ausencia de conceptos de proceso histórico y conflicto social, contenidos conceptuales determinados, entre otros) (Fradkin, 1998; Alonso, 1995)

7 En la ciudad de Mar del Plata, como en otros lugares de Argentina, hay maestros con 2 ó 3 puestos de trabajo, chicos que concurren a la escuela fundamentalmente para comer, con problemas de aprendizajes o de "disciplina" importantes, etc., y sin lugar a duda constituyen una prioridad social y ética a revertir. Sin embargo, los casos que presentamos tienen algunas de estas "variables aisladas" por decirlo de algún modo, intentando no desdibujar que cuando logremos que estas necesidades se encuentren cubiertas, problemas de otra índole, como los referentes a la didáctica de las ciencias sociales seguirán presentes.

dad (uno privado con orientación religiosa) y el otro estatal, y han realizado variados cursos de perfeccionamiento. Una de ellas ha cursado "unas 20 materias" de la carrera de Historia en la Universidad Nacional de Mar del Plata, y la otra se encuentra realizando una carrera de perfeccionamiento en Lengua. La supervisora, que también responde al perfil planteado, conoce a las personas que trabajan en DCS en Argentina, con quienes ha realizado cursos o asistido a talleres o charlas. Las docentes tienen un buen acceso a la bibliografía, y a las actividades de perfeccionamiento que se realizan, en varias oportunidades a través de la propia escuela, que además estimula el trabajo grupal y el perfeccionamiento.

Durante el tiempo compartido en las entrevistas y observaciones realizadas, se pusieron en evidencia algunos conflictos existentes en el establecimiento y en los grupos, sin embargo, los mismos parecían ser de un nivel bajo de intensidad, y si bien ayudan a entender algunos comportamientos específicos, creemos que no afectaban en términos generales el funcionamiento cotidiano.

La concepción de la historia y sus funciones

La *ambición científica* es el primer rasgo distintivo de la concepción positivista de la historia que primó entre los historiadores profesionales hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX. Claro está que la concepción de ciencia aludida era la de las ciencias experimentales, que ya se encontraba en decadencia hacia 1870, por lo que la historia positivista considera como científica una posición *inductiva* basada en el *empirismo absoluto*. El *hecho histórico* sustituye en el caso de la historia al experimento.

Las tres docentes entrevistadas, las maestras a cargo de los dos cursos de 5° de EGB (A y B) y la supervisora (C) del tercer ciclo (4°, 5° y 6°) del colegio, otorgan importancia a las ciencias sociales, jerarquizando la utilidad de las mismas por su definición. Desde una concepción disciplinar de las ciencias sociales, distinguen a la historia, relacionándola "con el presente" o "con la vida", estando su utilidad en otorgar sentido de identidad o en enseñar a "no equivocarse". Según las docentes consultadas las CS sirven...

A. Para mí [las ciencias sociales sirven, MC] para comprender la realidad presente. Para lograr sentido de identidad. Para mí es importante la valoración de la historia personal y nacional. El cuidado, la comprensión del hombre que interviene en el lugar de los recursos. Por ejemplo, poder lograr una explicación del movimiento de la población en relación con los recursos. Para mí hay que trabajar de todo, de lo que viven, con una actitud crítica.

B. Para todo. Es el gran eje. Le doy mucho valor a la historia. A mí me sirve mucho. En la escuela, si bien la lengua y las matemáticas son herramientas prácticas, la historia les da [a los alumnos, MC] un marco teórico, de vida, importante. Sirve para tratar de no equivocarse. (...)

C. A mí particularmente me encanta historia, geografía e historia. (...)

Yo creo que conocer la historia, puede ayudar a entender, a querer un poquito más al país. Esto no es sacado de ningún libro, es lo que yo siento.

La concepción de historia como favorecedora de una identidad de tipo nacionalista es una función que se remonta a la incorporación de las ciencias sociales dentro de la escuela primaria en Argentina desde fines

del siglo pasado en el marco de un estado con un proyecto de nación que se proponía incorporar a las poblaciones inmigrantes y generar un proceso de identificación centrado en "los valores de la nacionalidad" o de

"la patria" (Finocchio, 1989; Finocchio-Lanza, 1993; Iaies-Segal, 1994; Zelmanovich, 1994). Si bien ni la presencia de poblaciones inmigrantes en el actual territorio argentino resultaba nueva en ese momento, ni es este el único estado con proyecto de integración y consolidación en esa época, la importancia

de "los próceres y sus hazañas", o "la grandeza y conformación del territorio argentino" han logrado internalizarse como sentimiento de pertenencia por generaciones. Completamos estas concepciones con otras menciones más explícitas realizadas por la supervisora del área.

C. A mí me parece, personalmente, importante que se dé de historia una visión amplia de los hechos, pero que se conozcan. No simplemente una mención. Hemos pasado de una visión, de la época en que nosotros estudiábamos, en que conocíamos la cara de todos los próceres, y nada más, y no lo podíamos ubicar en el tiempo ni en el espacio, a directamente no conocer quién es (sic) San Martín, y a hablar de cosas... que viste, me parece que no van,... honestamente... Por ejemplo, cuando yo comencé a dar clase [en el año 1991, MC], en los actos no se cantaba ni una marcha, a veces ni se nombraba...

Poco a poco, es como que se fue tomando conciencia de esa carencia, y ahora ya, yo te diría que la marcha de San Martín, la marcha de San Lorenzo, son como un himno de la escuela. No había un padre que no supiese las marchas, pero los chicos, ni idea... (...) Nuestras clases de música eran las marchas y nada más, pero ahora ni eso, no era nada. Es como que se había pasado...

Otras características que otorgan las maestras al conocimiento histórico surgen de las entrevistas:

B. El trabajo con fuentes es lo que me gusta. El trabajo del año pasado fue muy bueno (...) Trato de plantear la multicausalidad. Por ejemplo, ¿por qué tu papá eligió tal profesión?

C. En general pasa con historia, porque en geografía es un poco más sencillo. Pero en historia plantear una situación problemática sin apartarse mucho del eje histórico,... de los hechos históricos, que sé yo... Porque además hay otra cosa... Muchas veces se habló en cursos, revistas, libros que hemos leído, enseñar conceptos en ciencias sociales, conceptos globales como por ejemplo, la revolución, hablar de cambio. Sí, pero...¿Cómo no bandearte de dar eso así, muy apartado de dar el hecho histórico en sí. No nos gusta dejar de lado el hecho histórico en sí. Que sé yo, más que nada... por una cuestión de... sentimiento patrio, te diría yo. Una cosa así.

(...) Pero reconozco que aprendí historia en el Instituto. (...) Realmente, el hecho histórico desde un hecho global,(...) todo el trasfondo económico de los hechos, que en la escuela jamás te habían hablado. Por ejemplo, de los intereses económicos... en la época de las estancias... y todo eso. Cuando vos decís, ¡ah... con razón!

La presencia de las fuentes como fundamento del conocimiento, y el hecho histórico "en sí" (el político-militar que permite desarrollar el "sentimiento patrio") aun con un "trasfondo económico" son expresiones claras de su concepción. Justamente, las

maestras comparten también la búsqueda de "enfoques nuevos" en ciencias sociales ("situaciones problemáticas", "conceptos claves", "multicausalidad", etc.) que les presentan dificultades de comprensión y/o didácticas, ya que su utilización entraría en

contradicción con el conocimiento histórico de tipo positivista.

Dentro de las variadas actividades seleccionadas para llevar adelante la unidad "Un encuentro de culturas" encontramos que en

el primer módulo preparado por las docentes se busca abordar el concepto de historia y de historiador. Para ello, tras solicitarle a los chicos que anoten sus opiniones⁸, las docentes les brindan la siguiente definición:

"Ahora te doy más datos.

La historia es una narración verdadera de los hechos pasados, sujetos a un orden cronológico. Un historiador es la persona que investiga y estudia los hechos de la historia."

Narración, verdadera, hechos, pasado, orden cronológico, difícilmente puedan concentrarse más elementos en esta definición para ser caracterizable plenamente como positivista.

Además, el módulo ha sido denominado "Así se hace historia" remarcando una seguridad metodológica, propia de un positivismo "ingenuo", casi envidiable para cualquier historiador actual y una preocupante ausencia de alguna referencia a la existencia de otras concepciones teórico-metodológicas. El módulo continúa invitando a cada chico a ser el historiador, el narrador, de su propia historia. La actividad consiste en ubicar en una línea de tiempo determinadas fechas de su vida. La serie de actividades se completa pegando una fotografía o ilustrando "alguna situación de su historia".

La metodología de la historia positivista

Para la historia positivista los hechos hablan por sí mismos, por lo que bastaría su *reconstrucción*. Pero dado que la observación directa de los hechos históricos es imposible, es el historiador el poseedor de unas *técnicas* para volver a encontrar las huellas de los hechos, y lograr un conocimiento objetivo.

El trabajo con fuentes o sobre el propio concepto de fuente histórica ocupa un lugar importante en la planificación realizada por las docentes. Dos tipos de actividades fueron planificadas y realizadas, la primera referente a la concepción y clasificación de las mismas, y la segunda basada en la lectura de distintas "fuentes" escritas. Los chicos, por ejemplo, escriben en sus carpetas:

Buscamos en casa tres objetos: uno muy antiguo, uno pequeño y otro raro. Respondemos estos interrogantes:

¿A quién perteneció? ¿De qué material está hecho? ¿Para qué se utilizó? ¿Era costoso? ¿En qué época lo ubicarías?

⁸ Las respuestas no se alejaron demasiado del marco dado por la docente, que ha sido leído antes de realizar la actividad, los chicos parecen jugar con las palabras sin alejarse de la idea de narración, veracidad y pasado. Algunos chicos incorporan algunos aspectos: aparecen sujetos de la historia (persona, lugar o cosa), el "orden cronológico" es reemplazado por "a lo largo del tiempo", la historia como conocimiento personal ("lo que vos sabés"), o como un cuento de la vida (tal vez asociando cuento con narración).

En la siguiente clase de ciencias sociales, los chicos agrupados de a 4 se muestran unos a otros muy entusiasmados los objetos. Seleccionan uno por grupo de cada tipo para mostrárselos a los demás, y contestan las preguntas según la información de sus padres o abuelos. La diferente participación de las maestras por grupo hace que el desarrollo de esta actividad sea distinto⁹. Ya que no nos podemos detener en cada uno, hemos seleccionado algunos aspectos que se

relacionan con las cuestiones metodológicas en torno al tratamiento dado a las fuentes.

Con la ayuda de los métodos de crítica textual elaborados por los mauristas o la erudición alemana, el historiador positivista criticaba los documentos cuyo testimonio le permitiría el redescubrimiento de los hechos históricos. Una vez abordado el concepto de fuente histórica¹⁰, la cuestión del método y de la posibilidad del conocimiento objetivo surge en uno de los cursos.

- 9 La maestra A mantuvo durante todas las observaciones realizadas, un patrón de participación en la clase basado en presentar la actividad a realizar y permitir la expresión oral sobre la misma de la mayor cantidad posible de chicos en un clima de trabajo dinámico. Mantuvo el silencio, corrigió las formas gramaticalmente incorrectas en las intervenciones, incorporó pocos comentarios temáticos, y éstos además fueron breves o consistieron en preguntas. Apenas se realizaron correcciones sobre los contenidos conceptuales que surgieron en las exposiciones orales o en los pocos trabajos realizados por escrito. El grupo de chicos (26) mostró un ritmo de trabajo dinámico, con autonomía y entusiasmo. La maestra B mantuvo un papel protagónico en las clases, "conductista" como ella mismo se definió, ante la necesidad de "asegurarme que las cosas queden claras". El grupo de chicos (20) mostró un buen ritmo de trabajo, aunque las diferencias individuales se hicieron más manifiestas en la participación oral en las clases, ya que sólo un grupo de 5/6 chicos, a 10 en algunas actividades, lo hicieron en todas las clases. Pese a estas diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje generadas, la planificación en conjunto de la unidad y sobre todo de la evaluación, homogeneizaron bastante los resultados obtenidos tanto hacia el interior de cada grupo como entre los dos grupos.
- 10 En la evaluación de fin de año, que coincidió con el fin de la unidad temática, las maestras - entre otros ítems- solicitaron a los chicos que explicitaran lo que entendían por fuente histórica. Las respuestas en uno de los grupos se basaron en que las fuentes son fundamentalmente "algo" "un objeto" y también "alguien", e "información". Un nene se plantea que "sirve para saber las preguntas básicas". Aparece una clara alusión a la forma en que solemos presentar las fuentes escritas para trabajar en clase cuando se plantea que "son dos o tres párrafos" o que "es información que está abreviada". Las fuentes históricas "informan lo que sucedió", "me ayudan a comprender el pasado/ a saber lo que pasó", "explican lo que se vió o se piensa". Algunos nenes ejemplifican el concepto dado, y permiten entender mejor el alcance del significado otorgado. Así, uno tras escribir que una fuente "es una información de algo que sucedió hace muchos años", ejemplifica: "El descubrimiento de América. La creación de la bandera, etc. Es algo histórico". Otros ejemplos son: "la conquista de América", "un papel escrito por Colón", "un hecho histórico, una pintura de las épocas, una carta de Belgrano, videos de la época", "si encontráramos una carta de San Martín y nos contara sobre su vida, lo que sucedió, etc." En varias oportunidades se incorpora la clasificación de fuentes usada en clase. Otras referencias sobre las fuentes históricas muestran confusión (o mayor confusión), por ejemplo: "es algo que ocurrió, que durante mucho tiempo se recuerda" y en el mismo sentido, "es algo que pasó y ahora lo están contando", "es una fuente que pasó hace muchos años", también "es donde hay un cuento o una historia" o, "es la fecha del descubrimiento de América, aquel día que tantos indios murieron". También hay que señalar lo que una de las maestras plantea entre los ejemplos de fuentes que podrían encontrarse en un archivo, "una película de la época de Rosas". Un chico le pregunta si había películas en esa época; la maestra no contesta, y otro nene pregunta quién era Rosas. En la propia evaluación, al solicitarle a los chicos que clasificasen fuentes históricas ubicándolas "en el lugar correcto" (oral, escrita, audiovisual, material), se enumeró, entre otros, a "un cuento narrado por un abuelo indígena a su nieto".

Maestra A- Nosotros actuamos como historiadores pero en vez de historias de vidas, investigamos un objeto, hacemos preguntas. (...) ¿Estamos convencidos de que fue así [lo que averiguamos,MC]?

Los chicos contestan:

-No, tal vez la fuente de información esté mal.

-La tradición boca a boca puede tener deformaciones.

-Puede ser que para esa época estaba bien, pero ahora con otras fuentes nos damos cuenta que estaba mal, y hay que hacerse de nuevo las preguntas.

-No siempre va a tener una respuesta justa.

-Uno nunca va a saber si está bien, porque fue hace mucho tiempo.

-¿Cómo hicimos nosotros para averiguar lo de Colón?

-Con documentos.

Maestra A- Con los libros que están basados... pero con los años van quedando desactualizados.

Un nene: -O, hay nuevas preguntas

Durante la misma clase, se reitera el tema:

-¿Señorita, cómo hicimos nosotros para saber por dónde vino Colón?

Los nenes se adelantan a la maestra:

-Los historiadores...

-Viene de boca en boca

-Pero, ¿cómo? (mirando a la maestra)

Los nenes siguen, y la maestra tampoco parece estar muy interesada en intervenir:

-Tal vez en esa época estaban haciendo un libro y no lo pudo terminar... me parece que lo oral es más importante.

-Pero, por ahí, Colón escribió todo lo que le pasaba, lo que le dijeron los presos, cómo eran los indios...

-Están los diarios de viaje, que estaban en cada travesía (para sus hijos, para ellos o para mostrárselos a los reyes).

-Pero había muchos analfabetos. Muy pocos sabían leer.

-El 96% eran analfabetos, muy poquitos sabían.

-Yo vi cartas de mi abuela que se quedó en España con los hijos y tenían una letra rara... y llena de faltas (y eso que yo tengo faltas..., ¡pero me di cuenta!)

-Es como un teléfono descompuesto, y se va cambiando... Por ejemplo dicen, Colón era italiano, y en realidad era español.

-O turco.

-Sí, o turco.

Surgen de estos comentarios varios aspectos interesantes sobre el conocimiento histórico: una posición activa del sujeto (o del historiador) generando interrogantes (que además pueden modificarse, cambiar)

para abordar el trabajo con fuentes (como antes los chicos habían hecho con los objetos); la necesidad de realizar una crítica heurística y específicamente sobre el contexto de construcción de las fuentes; y, fun-

damentalmente, la idea de que el conocimiento histórico es un conocimiento en construcción. Estos elementos, lamentablemente, no son retomados en otra clase ni logran integrarse a las respuestas dadas en las evaluaciones.

La lectura de fuentes es otra actividad planificada, estando el objetivo centrado en la obtención de información a partir de las mismas. Bajo el título "Vamos a leer textos, cuadros y fuentes", las maestras han puesto dos textos comparativos entre la situación de América y Europa en 1492, que aparecieron en una revista de información periodística denominada *Noticias*. Después, un texto referente a información biográfica sobre Colón hasta la partida desde Puerto de Palos de la Frontera. Por último, se presenta una miscelánea de textos¹¹, los "fragmentos y textos sobre la visión de los conquistadores sobre los aborígenes y viceversa" para que los chicos elaboren un cuadro comparativo con algunas características de los aborígenes y de los conquistadores. La misma actividad se solicita en la evaluación pero cambiando "conquistadores" por "españoles".

Si bien la concepción positivista de la historia privilegió en exceso a los documentos escritos, ya que éstos son los únicos que se adecuan perfectamente a estas técnicas, en ninguno de los dos grupos se realizó algún tipo de crítica a los textos presentados (ni siquiera las preguntas realizadas con anterioridad a los objetos). Se realizó la lec-

tura en conjunto y breves explicaciones por parte de las docentes sobre algún término o duda puntual. ¿Cuál fue el resultado? Los chicos seleccionaron de "manera directa" información posible de ser comparada de distintos textos. Primó en ambos grupos comparar la "vestimenta" y las "armas" utilizadas, y luego el color de la piel (junto a las características del cabello, y la estatura, en un grupo). Estas características son justamente las que más se reiteraban en los textos presentados en el módulo. Entonces, los aborígenes "estaban/andaban desnudos", en el caso de dos nenas "con taparrabos/slip", también "pieles de animales". Mientras que los españoles "todos tenían ropa", "mucho", "sólo se les veía la cara", mayoritariamente "se vestían con armaduras", aunque también su vestimenta "era más recargada como: pantalones tipo calzas, etc.", "ropa normal/común/más prolijita/refinada". De la misma manera, las armas de los aborígenes eran "boleadoras", "arco", "flechas" y "lanzas", mientras que los españoles "usaban espadas y armas de fuego", "pistolas", "escopetas y balas". De los rasgos físicos, la piel "oscura" en contraposición a la piel "blanca" de los españoles, acompañada de cabellos negros, lacios y largos, en contraposición a los españoles que eran "rubios" con el cabello "más corto" y con "barbas (largas)" son los aspectos que prevalecen. Los aborígenes eran "bajitos/petizos" mientras que los españoles "eran altos".

11 Los textos incluidos son: "El descubrimiento de América" de Virgilio Ortega, donde se incorpora un párrafo del *Diario de Colón* sobre su visión al llegar a América; párrafos atribuidos a un azteca relatando la reacción de Moctezuma ante la llegada de los españoles cerca de Tenochtitlán en 1517 (sin referencia de dónde son extraídos); la letra de la canción mexicana "La maldición de Malinche", sin mencionar autor o fecha de composición; un texto (tres párrafos) de Américo Vesputio, sin referencia de donde fue extraído; un párrafo de Oviedo, de *Historia de las Indias*, de 1555; un párrafo de Eduardo Galeano, de *Las venas abiertas de América Latina*, sin mencionar fecha de elaboración.

Resulta interesante distinguir de qué texto y acercarnos a la lógica con la que obtienen los chicos cada característica. Por ejemplo: del texto atribuido a un azteca se describe que "los soportan en sus lomos sus venados. Tan altos están (sus figuras) como los techos...", de lo que muchos derivan que los españoles eran altos, y en contraposición, aunque no es planteado en ningún texto, los aborígenes eran bajos. También nos encontramos comparando las implicancias de las percepciones de Colón y Oviedo con este tipo de selección realizada por los chicos. En torno a lo que venimos tratando, señalemos las limitaciones en el tratamiento a las fuentes, y hasta del propio concepto de fuente histórica. Otras características consideradas para aborígenes y españoles han sido la alimentación (un ejemplo: "comían lo que podían cazar y cultivar" y "pan, cerdo salado/bife/asado"), qué considera cada grupo su riqueza ("plumas de los pájaros" y "oro y plata"), las viviendas ("chozas/casas de adobe/de piedra" y "vivían en casas, los más adinerados en mansiones, y los reyes en castillos de piedra"), la religión ("creían en una variedad de dioses/sacrificios humanos diarios" y "católicos"), la tecnología ("baja/mucha/no tenían" y "tenían más que ellos"), tipos de remedios ("naturales" y "farmacéuticos"), el transporte ("canoas" y "carabelas", el idioma ("muchos" y "solo el español").

Concluyendo

El surgimiento de una concepción positivista de la historia hacia fines del siglo XIX fue comparado en importancia con la revolución copernicana (Elías, 1980)¹². Un

concepto de ciencia, unas finalidades para el conocimiento histórico, un método para realizarlo, una forma de comunicarlo, claramente enunciados, permitieron a los historiadores inmersos en este paradigma generar una ruptura con la historia asociada a las especulaciones teológicas y metafísicas que dominaban la reflexión de la historia en el período anterior y brindar una agenda clara de actividades a cumplir. Sin embargo, a más de un siglo de su aparición, desde las distintas corrientes historiográficas inmersas en una aparente "crisis", los historiadores parecen coincidir en sus críticas ante su posición ingenua. Nos hemos planteado la paradoja que se presentaba ante este contexto, la presencia en las aulas de prácticas que responden a este paradigma y los límites que conllevan para el cumplimiento de los objetivos propuestos en varios *currícula*.

En el caso de la reforma educativa puesta en marcha en Argentina a partir de 1993, se ha planteado que la finalidad de comprensión y explicación de la realidad social desde un enfoque multidisciplinar que es acompañada con un diseño de bloques y contenidos que podrían ser articulados desde una pluralidad de opciones ideológicas, incluso opuestas entre sí. Así, la finalidad planteada busca ser abordada, en los casos que presentamos, desde una concepción y práctica positivista de la historia.

Las maestras entrevistadas y observadas presentan un perfil profesional idóneo y se encuentran trabajando en un medio adecuado. ¿Qué elementos están influyendo para que desarrollen prácticas positivistas en historia? Si bien no resulta fácil la respuesta, creemos que algunos indicios han surgido en estos casos. Por un lado, es útil recordar que los procesos de cambio con-

12 Elías, N., *¿Qué es la sociología?*, Buenos Aires, FCE, 1980 (1970), p. 45

ceptual, tanto en los chicos como también en los adultos, resultan ser difíciles, lentos y costosos. Habría investigaciones, y nuestra propia reflexión posiblemente lo constate, que muestran que el docente tiende a enseñar como efectivamente aprendió y no sólo basándose en las teorías y conocimientos que recibió en su formación (Carretero, 1998). Es decir, la resistencia al cambio conceptual debería tenerse muy presente en la implementación de las reformas (y previamente en la formación inicial). Como hemos visto, los cambios pueden percibirse como algo que genera inseguridad porque tiene que implementar nuevas posiciones, acciones y valores para las cuales quizás no tiene la confianza suficiente, aun cuando las condiciones del medio institucional sean favorables. Por otro lado, la integración que realizan las maestras de las propuestas nuevas (o no positivistas) que se plantean en la actual reforma educativa argentina, o la selección y utilización de los libros de texto con otras orientaciones, o lo planteado en los cursos de perfeccionamiento o charlas, se realizan, buscan adaptarse, a partir de las ideas y valores con que ya se cuenta.

Siguiendo este camino, habría que reconocer que la historia positivista presentó una agenda para ser enseñada, de elementos constitutivos a considerar y objetivos a cumplir, clara y precisa. Además, como si esto fuera poco, hay un elemento que consideramos central pero que apenas hemos esbozado, la historia positivista permite claramente dar respuestas a una función de identidad de tipo nacionalista con la cual surgió y que, por lo menos en el caso de Argentina, sigue siendo una demanda del estado y de gran parte de la sociedad.

Esta agenda del positivismo fue reproducida por generaciones y seguramente en gran parte de nuestra educación la hemos

recibido. En los casos analizados, sin embargo, el "vaciamiento de contenidos" adjudicada por algunos a la escuela en Argentina pareciera haber alcanzado también a esta concepción, generando que en algunos casos como los presentados, "la agenda" sea llevada a cabo de manera incompleta. Manteniéndose dentro del paradigma positivista, otra sería la situación si al referirnos a las prácticas positivistas predominantes en varios cursos, nos encontráramos con que elementos centrales de la historia positivista como la crítica textual, por ejemplo, se encontrasen incorporados en las "clases de historia", en vez de no ser consideradas, y algunas de las actividades planteadas terminar generando resultados opuestos a los esperados o ser generadoras de estereotipos. En el mismo sentido, se podría haber esperado que las prácticas positivistas o conductistas tan arraigadas por generaciones, aplicaran, por ejemplo, la taxonomía de Bloom sobre los objetivos de aprendizaje de dominio cognitivo. Supongo que queda claro que no estoy alentando llevar a la práctica en la escuela (ni en ningún otro lugar) alguno de los ejemplos dados, pero sí hay que reconocer que la situación sería otra.

Comenzamos preguntándonos por la pervivencia de una práctica positivista en las aulas, vistos algunos elementos de este "éxito" y algunas características de sus prácticas a partir de lo que se realiza en el aula, la cuestión se desliza a preguntarnos cómo articular un paradigma que de coherencia al saber, a la enseñanza y al aprendizaje que permita llevar adelante los fines curriculares, otorgando elementos claros y precisos para la construcción de una nueva agenda para las clases de sociales. Precisar elementos –límites y aciertos– de las prácticas predominantes, desde el aula, es un primer paso en ese complejo camino.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. E. (1995): "¿Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis de los nuevos contenidos básicos en Ciencias Sociales para la educación general" en *Entrepasados/Revista de Historia*, N°8, pp. 147-161.
- BEJAR, M.D. (1995): "Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica" en *Entrepasados/Revista de Historia*, N°8, pp. 121-145.
- BENEJAM, P.y PAGÈS, J. (coordinadores,1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la escuela secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.
- BOUTIER, J. Y JULIA, D. (1995): *Passés recomposés*, París, Alternative.
- CARRETERO, M. (comp., 1998): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique.
- ELÍAS, N. (1980): *¿Qué es la sociología?*. Buenos Aires, F.C.E.
- FINOCCHIO, S. Y LANZA, H. (1993): *Currículum presente, ciencia ausente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, tomo III.
- FONTANA, J. (1992): *La historia después del fin de la historia*, Barcelona, Crítica.
- IAIES, G. Y SEGAL, A. (1994): "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia delante" en AISEMBERG, Beatriz & Silvia ALDEROQUI (compiladoras) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador, pp. 87-114.
- NOIRIEL, G. (1996): *Sobre la crisis de la historia*, Valencia, Frónesis-Cátedra-Universitat de València.
- NOVICK, P. (1988): *That Noble Dream. The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZELMANOVICH, P. y otros (1994): *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós.