

CUADERNO DE HISTORIA 12

CUADERNO DE HISTORIA

12

Julio Castro y la enseñanza de la historia: los desafíos de una propuesta vigente

Alicia Fernández Labeque (Coordinadora)

Mariana Acosta, Lucila Artagaveytia,
Juan Bernassa, María del Rosario Bué,
Elisa Gómez, Lizzie Keim

Ministro de Educación y Cultura

Ricardo Ehrlich

Director de la Biblioteca Nacional

Carlos Liscano

Coordinadora de la colección y del presente número

Alicia Fernández Labeque

Coordinadora de Publicaciones

Jimena Gozo

Digitalización de las fotos

Nancy Urrutía

Corrección , diseño gráfico y publicación

IMPO

Contacto: investigaciones@bibna.gub.uy

ISSN: 1688-9800

Biblioteca Nacional

www.bibna.gub.uy



Julio Castro, en la Catedral, México D.F.

ÍNDICE:

- Prologo: Carlos Liscano..... 9
- Presentación: Alicia Fernández..... 11
- Palabras de su hija, Hebe Castro..... 16
- Documento original 18
- Documento transcripto..... 48
- Entre el mandato de formación y la enseñanza de la historia en la escuela. Vigencia de las problemáticas.
María del Rosario Bué 65
- Maestro Julio Castro: enseñante entre líneas.
Los sujetos del acto educativo
Mariana Acosta..... 75
- Para tener en cuenta al momento de enseñar:
el «comportamiento histórico del joven».
Lucila Artagaveytia..... 85
- El debate sobre la metodología de enseñanza de la historia
Alicia Fernández Labeque 95
- En busca de los lazos entre saberes historiográficos y saberes enseñables.
Lizzie Keim..... 113
- En la búsqueda de los discursos y la recuperación de la memoria
Elisa Gómez 125



Julio Castro, 1970

Prólogo

Homenaje al maestro Julio Castro.

Una mañana de octubre de 2011 yo iba a trabajar a la Biblioteca Nacional cuando escuché en la radio la noticia de que los restos encontrados en un terreno militar pertenecían al maestro Julio Castro, secuestrado por militares uruguayos el 1.º de agosto de 1977. Habían pasado treinta y cuatro años desde su secuestro.

En esos días estábamos trabajando para crear una nueva sala, un espacio para exposiciones, conferencias y cursos. No sabíamos qué nombre ponerle. Cuando oí la noticia pensé que ya teníamos el nombre. Después de consultas internas en la Dirección, después de informar al ministro Ehrlich, consultamos a la familia, que aprobó la idea.

El 27 de marzo de 2012, en la inauguración, Hebe Castro, hija del maestro, tuvo la generosidad de donar a la Biblioteca un manuscrito original de su padre. Alicia Fernández, profesora de Historia, coordinadora del Departamento de Investigaciones, lo leyó y me transmitió su entusiasmo por el contenido del trabajo, por su potencia pedagógica que no solo ilumina el pensamiento historiográfico de la época en que fue escrito: también tiene vigencia en los actuales debates sobre la disciplina. Este hallazgo, el entusiasmo de Alicia Fernández, nos hizo pensar en rendir un nuevo y mayor homenaje al maestro Castro: hacer que sus ideas como educador sean leídas y debatidas en el presente. Eso se proponen los trabajos sobre aquel documento privado e inédito que donó Hebe Castro, en el que un padre trata de ayudar a su hija, docente de Historia, que debe concursar y el padre sabe que sus conocimientos no son todo lo sólidos que debieran en algunas áreas.

Este Cuaderno de Historia, homenaje que la Biblioteca Nacional rinde al maestro Castro, a su trabajo como educador, a su pensamiento, nos gustaría que fuera, también, una reivindicación de la escuela pública uruguaya, la institución más importante en la formación de la identidad nacional, para la que Castro trabajó tenazmente.

Para terminar, algo más acerca de la Sala Julio Castro. Una vez decididos a darle su nombre, una vez que la familia Castro lo aprobó, comenzó una ardua tarea: la redacción del breve texto de la placa que lo recuerda. Muchas veces redacté, corregí y volví a redactar ese texto. Nos decíamos que debería tener la información necesaria para que, dentro de diez o quince años, cuando entren escolares a esa sala, la maestra tenga una referencia para explicarles quién fue, qué hizo, cómo murió. Hablamos mucho sobre esas pocas palabras. Sabíamos lo que queríamos, pero no sabíamos cómo decirlo. No queríamos que fuera un texto más y tampoco queríamos herir la sensibilidad de la familia. Cuando creí que habíamos llegado a algo satisfactorio, volví a consultar a los Castro. La respuesta unánime me llegó

por teléfono un rato después. Hicieron una pequeña modificación a nuestra propuesta. Nosotros decíamos que el maestro Castro había sido «asesinado» por la dictadura. La familia propuso un cambio, que aceptamos porque lo creímos más ajustado a lo que en verdad ocurrió. Este Cuaderno de Historia está, como la Sala, dedicado al maestro Julio Castro, quien fue «ejecutado por la dictadura», como dice la placa que lo recuerda.

Agradezco a Mariana Acosta, Lucila Artagaveytia, María del Rosario Bué, Elisa Gómez y Lizzie Keim los trabajos escritos para esta publicación. A Alicia Fernández Labeque: Gracias por haberme transmitido el entusiasmo que hizo posible este homenaje.

Carlos Liscano
Director de la Biblioteca Nacional

PRESENTACIÓN

El hombre se define por su memoria, la que está ligada a la memoria colectiva. La memoria se halla indisolublemente unida a la identidad, de manera que las dos se sustentan mutuamente. Presentar y dar a conocer este documento inédito del maestro Julio Castro es recuperar parte de la historia cultural y social de nuestro país.

Recordar es lo que le permite al hombre afirmar que el tiempo deja huellas y cicatrices sobre la superficie de la historia, y que todos los acontecimientos se encuentran concatenados unos a otros, al igual que los seres vivientes.

Si se analiza el movimiento pedagógico en lo que tiene de dinámico, de «devenir», se percibe de inmediato que es un capítulo del proceso histórico. La historia no es sólo sucesión de hechos; es, por sobre todo, proceso espiritual. Y en ese proceso espiritual, como uno de sus aspectos, y no el menos importante, está el que se refiere a educación (Castro, J., Documento objeto de estudio¹)

Sin desconocer las condiciones de su trágica muerte el interés de este trabajo es mantener vivo su pensamiento. Pensamiento que se expresa en un documento personal de un padre docente a su hija profesora de Historia que tiene que concursar y está floja en un tema.

La educación, la pobreza y también la economía rural, los derechos humanos, América Latina, la política nacional; nada quedó fuera de su avidez por abarcar la realidad de nuestro país y sobre todo de nuestra gente. Nada le era ajeno y nadie le era indiferente. Tenía una capacidad innata de comunicación, acompañada de una simpatía y alegría contagiosa. Era un hombre alegre, todos los que lo conocieron saben que esto es verdad. Siempre con el chiste o el cuento oportuno en la mano, con la palabra y el consejo animoso, la risa siempre pronta para sacar de un apuro (Hebe Castro, 2012)

Una lectura atenta de su inteligente análisis de la enseñanza de la historia y de la educación uruguaya en general de aquella época, nos ilumina a rescatar los desafíos que aún sustenta su propuesta. *El* concepto de «escuela activa», propuesta didáctica del quehacer cotidiano en el aula de los docentes, tiene aún mucho que decir. Colaborar en este «poner en hora», asumido entonces por Julio Castro, es el convocante de este nuevo trabajo. Reconociendo que la dictadura militar (1973-1984) no solo cortó y destruyó gran parte de ese

¹ Nota: todas las transcripciones textuales que no se indica procedencia corresponden al documento de Julio Castro, *Instructivo para una hija que tiene que concursar y está floja en un tema*, objeto de este trabajo que se integra al cuerpo del libro.

proceso con la muerte, la prisión, el destierro y las destituciones de sus protagonistas, sino que además quebró la memoria cotidiana de cientos de docentes que permanecemos en las aulas tratando de rescatarla sin mucho éxito. (Coronel, 11)

Julio Castro pertenecía a la escuela pública uruguaya que ya había comenzado a generar cambios, fruto de la pedagogía pujante de un conjunto de educadores y formadores de docentes que incidieron en la práctica a través de sus obras y sus propias actividades docentes.

Era el momento fecundo de las Escuelas Experimentales, el Congreso de Educación Rural de Piriápolis, el Programa de Educación Rural, el Programa de Primaria que se culminó en 1957 y el Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, además de una riquísima producción teórica en los Anales de Educación Primaria, como ser las ideas fecundas de Miguel Soler, Yolanda Vallarino, Reyna Reyes que provenían del movimiento de la Escuela Nueva, en donde sus pensamientos ya alentaba una crítica a la educación vigente.

Todo esto se comprende claro, si se observan las consecuencias que tuvo el pensamiento pedagógico tradicional (...)

La disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio; se adaptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin. Pero como además, la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud. Por otra parte, una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo: ni trabajo en grupo, ni realizaciones que no surgieran del propio esfuerzo personal. Esto tuvo a su vez, como consecuencia, el ideal del aislamiento. El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo.

Creemos que con la publicación de este documento podemos lograr diversos y sustanciales aportes para las «hojas de ruta» tan necesarias en la construcción de una pedagogía crítica, de una didáctica de la historia y de la propia disciplina, la historia, enmarcada en los tiempos históricos de hoy.

Julio Castro nos convoca a sumergirnos audazmente en la reflexión profunda, sagaz, analítica, impulsándonos a la investigación y a la experimentación. Sin duda, fue un atento lector de los rigurosos y desafiantes marcos teóricos de su época, para transformar en la praxis cotidiana todo aquello que su experiencia y reflexión le permitía observar en su aula. Si nuestro trabajo contribuyera a «poner en hora» el pensamiento pedagógico nacional y especialmente algunas prácticas educativas, su finalidad estaría satisfecha.

Deseamos compartir la idea de que tras la interpretación que cada uno de nosotros realiza, existe una fuerte implicación con el documento. Ella responde a cómo nos relacionamos con el autor, con su texto, desde lo que nos conmovió, nos interesó, nos provocó sorpresa, admiración, etcétera. Nuestras escrituras, las preguntas que formulamos, las respuestas que encontramos traducen nuestras subjetividades en el acercamiento a la producción del maestro Julio Castro. El sentido de nuestras acciones es comprender al otro y atender su situación singular, desde nuestro lugar.

Leer atentamente este texto, por ello se incluye el documento original y su transcripción, es posibilitar a todos los lectores a encontrar sentidos y significados a la luz de nuestro tiempo. Es sin duda también un aliciente para discutir los principios fundantes y plantearse los nuevos desafíos de nuestra educación. Al mismo tiempo que nos permite mantener vivo el pensamiento de uno de nuestros mejores educadores: el maestro Julio Castro.

Alicia Fernández Labeque
Coordinadora del Departamento de
Investigaciones de la Biblioteca Nacional

Bibliografía

CASTRO, Julio. *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*, 4.^a ed., Montevideo, MEC, 2007.

—*Cómo viven los de abajo en América Latina*.

—*La escuela rural en el Uruguay*. Montevideo, Talleres Gráficos «33», 1944.

CORONEL, María H. *Prólogo del libro*, 4.^a ed. Montevideo, MEC, 2007.

—*Palabras de Julio. Selección de textos...* Montevideo, MEC, 2013.

WIESEL, Elie y otros. *¿Por qué recordar?* Buenos Aires, Granica, 1998.



Hebe Castro con su padre, madre y otros familiares. Piriápolis, 1945

Palabras de su hija, Hebe Castro:

Me solicitan hacer memoria de cómo llegó a mis manos este «Instructivo para una hija que tiene que concursar y está floja en un tema».

El recuerdo es el siguiente:

En el año 1959 me casé y pasé a residir en Mercedes, departamento de Soriano. Al poco tiempo, hubo un llamado para proveer suplencias en el Liceo Departamental, materia Historia. El mismo era dirigido por un gran profesor, Gregorio Cardozo. Allí dicté clases desde el comienzo del año 1960, Historia Nacional, en 2.º año de Preparatorios. Todo resultó bastante bien, a juicio de director e inspector, por lo que me dediqué completamente a la docencia, por vocación heredada (madre y padre maestros), y porque en aquel tiempo con veinte horas semanales de clase se ganaba un sueldo importante.

En el año 1963 fui citada a la Dirección con otros profesores y el Prof. Cardozo nos comunicó que en 1964 habría un concurso nacional de libre oposición en la materia Historia, y que había que presentarse. Como al director se le debía obediencia, no hubo otro remedio.

Las pruebas eran varias y eliminatorias: escritos, orales, clases abiertas y una prueba escrita de Didáctica de la Historia.

Las pruebas de conocimiento general eran muy extensas, desde la Prehistoria a la Guerra Fría, un total de 54 temas. La preparación de los temas era engorrosa, pero con trabajo existía la posibilidad de completarlos. Pero el escrito de Didáctica era otro cantar.

En esa época yo era estudiante avanzada de Derecho, pero Pedagogía, Didáctica y Filosofía de la Educación significaban solamente, para mí, libros que estaban en la biblioteca de mi casa. Evidentemente, no me sentí, en absoluto, capaz de desarrollar competitivamente el tema propuesto.

En esa época mi padre vivía en Montevideo y pasaba largas temporadas en Tacuarembó. Nos veíamos cuando yo iba a Montevideo en las vacaciones liceales. Recuerdo que tuvimos una conversación seria, en su casa, relativa a si efectivamente me interesaba la docencia, o si me resolvía a terminar la carrera de la que me faltaba rendir cuatro materias. No fue una conversación agradable, por eso, la recuerdo, tal como suelen ser esos tipos de encontronazos filiales. Yo no quería dejar Secundaria, y afirmé, como lo hacía siempre que salía la conversación con él o con mi madre, que una vez asegurado el sueldo del liceo, me recibiría.

Bueno, parece que me creyó y empezó a buscar libros para completar el relleno de los 54 temas. Y ahí empezamos a hablar sobre el tema teórico.

La verdad es que conversamos mucho y en tiempos muy espaciados, y trató de llenarme lagunas, pero no sé hasta donde pudo hacerlo.

A fines de 1964 llegó la semana del concurso, una prueba por día, y mi papá en Tacuarembó. El escrito prometido sobre el tema no llegaba, pero con la ayuda de la ONDA, lo hizo cuando el concurso había terminado.

Bueno, igual lo pasé. Trabajé en Secundaria hasta que me echaron en 1976. Me recibí de Abogada en 1969 y me jubilé en el 2005. Y guardé el manuscrito más de cuarenta años.

¿Por qué entregarlo a la Biblioteca Nacional? Tal vez porque mi padre me llevó cuando era chica y conocí a Trillo Pays; porque cuando era estudiante iba a leer, en los salones congelados y oscuros, los libros que la Facultad no me podía prestar, porque durante muchos años me dio gran tristeza verla sucia, *grafiteada* y menospreciada; porque ahora le veo mejor cara y, sobre todo, porque consultados mis hijas y mis sobrinos, ellos también resolvieron que fue y es el mayor reservorio de la cultura nacional.

Hebe Castro, febrero de 2013

EL DOCUMENTO

9

Toda rama del conocimiento tiene sus objetivos y métodos propios. Tiene asimismo su fin universal y el que la inspira. Su proceso de desenvolvimiento se origina de acuerdo a métodos o guías que facilitan y ordenan la investigación, el acopio de datos, la crítica, la formulación y verificación de hipótesis etc.

Como la educación, ^{que} se concibe en buena parte por temas, misión de conocimientos, utilizada para la enseñanza de los jóvenes ~~de los hombres~~ del saber que los hombres han cultivado y elaborado. Para el caso que nos ocupa, al conocimiento de la Historia corresponde, en su aplicación docente, la enseñanza de la Historia, que no es historia en sí, sino ^{utilizada} que ^{se} ^{utiliza} ^{en} ^{ella} y de métodos de enseñanza, objetivos y fines específicos, en los que prepondera, más allá de conocimientos en sí, la preocupación docente a su transmisión así mismo.

El historiador trabaja con la Historia, "con el conocimiento de los hombres y de los hechos en el pasado". El profesor de historia utilizada de conocimiento para contribuir con sus aportes a la correcta formación de la personalidad de sus alumnos. Si la esencia del conocimiento que se cultiva y utilizada es la misma, son dis-

finos los objetivos que se persiguen. Para el historiador el fin es el establecimiento de la verdad; para el profesor de historia, su contribución al proceso de desarrollo de sus muchachos.

Tal divergencia de fines y propósitos ^{esencialmente el campo} del conocimiento en torno al cual ambos trabajamos. El historiador está asistido por métodos rigurosos, por técnicas depuradas, donde la objetividad es la ley inviolable. El profesor de historia, en cambio, nutre sus conocimientos de ^{decente} intencionalidad, de propósitos derivados y sus técnicas para enseñar deben estar asistidas de medios auxiliares y aun de subterfugios que, sin transgredir la ^{fidelidad} ~~verdad~~ del conocimiento ^{transmitido}, permitan su adaptación a las posibilidades de asimilación por el alumno.

Hay, pues, entre la Historia y la Enseñanza de la Historia elementos comunes, matices diferenciales y, simplemente, diferencias. Uno y otros se hacen presentes a través del análisis parcializado de la cuestión.

La historia

La historia ^{define como} "el conocimiento de la herencia cultural de la humanidad"; o "suma de las acciones de los hombres en el tiempo" (Bloch) o como ^{de} "guirnalda" - de Herodoto a aquí hay bastante para elegir - lleva implícitas dos ideas esenciales: la de ser humana y la de temporalidad. Si se le

3

de que de acuerdo al concepto moderno de cultura, esto ocurre lo mismo ya que éste es "lo que los hombres han creado". ~~de~~ ^{de} ~~los~~ ^{los} conceptos de humanidad y de temporalidad constituyen la esencia de los hechos históricos.

Pero el conocimiento de la historia, el objetivo de la investigación histórica, es el establecimiento de la verdad. La localización de hechos y personas tal como sucedieron y como fueron. Todos los métodos de investigación, de ~~recopilación~~ recopilación, de análisis, de crítica etc., concurren a un fin. Desde el punto de vista histórico un hecho vale si ocurrió tal como se le individualiza y se describe. La función del historiador como la del científico tienden a mantener una rigurosa objetividad.

Pero el dato histórico no ofrece al investigador el hecho en bruto y mucho menos la posibilidad de su reproducción fiel. De ahí que la investigación en este campo sea tan intrínseca y hundiéndose en la verdad, por consiguiente, tan oscura. En las acciones los hombres - de antes, de ahora, de siempre, - no tienen como aspiración suprema su acuerdo con la verdad ni llegan a ésta, como único destinatario, la esencia de sus actos. Es a través de sus hechos, inciertos, imperfectos, sencillos u otros bornados por largos capítulos, que el historiador tiene que depurar su camino. Desde el hombre "desnudo e íntimo" hasta hoy el campo de la desecoración es mucho más amplio por ser éste del que ha sido reducido a comparación. Pero la búsqueda de la verdad, infatigable, continúa.

9

Hay toda una esencia de la investigación histórica así.
lida por eventos auxiliares diversos. Todos tienen el propósito
común de definir y establecer la verdad. En sus métodos con-
curren la deducción, el análisis, la crítica, la generalización,
hipotética, la comparación anatómica, la comprobación de de-
tos etc. Cuanto más depurado y preciso es el campo del co-
nocimiento, más se aproximan los técnicos a los replis del
método científico: la objetividad como voluntad; la verdad como
fin.

El drama humano ha necesitado de un ámbito espacial
y temporal. Para la historia el espacio es el mundo conqui-
tado por el hombre, el tiempo, la sucesión de replis que le
han tenido a éste como huésped. Geografía y cronología su-
marcan al hombre y sus hechos, objeto de la historia. Pero
ambos no han sido constantes ni permanentes. El ámbito es-
pacial se ha ido extendiendo a medida que los conocimientos
han ganado amplitud. El mundo del imperativismo helénico
era mucho más reducido que el de hoy. ^{Para} ~~Para~~ Platon
o ~~para~~ la Señora Tereshkova ^{mucho} ~~mucho~~ ^{mucho} mundo actual
lo han visto, directamente, del tamaño de una pequeña repa-
cuya se fija en los dedos.

Respecto al tiempo ocurre cosa similar. Para nuestra con-
cepción histórica tradicional el siglo V parece tener mayor
amplitud en el proceso cultural de la humanidad que los
siglos que integran la Edad Media. Comparativamente la exen-
ción y caída del Imperio Romano duró ^{cinco} ~~seis~~ siglos y siglos.
Lo, territorialmente más o menos que la misma área que

el nacimiento en los diez años que mediaron entre su primera erigión y su derribo. Los fraccions de tiempo que ha usado el hombre para lograr la máquina de vapor, el dominio del aire o la fijación del átomo y la magnitud de los respectivos acontecimientos, muestran que el tiempo - a despecho de relojes y almanaque - tiene un desarticulado ritmo histórico, que la cronología no es un collage de repetidos.

El conocimiento de los hombres y sus hechos, en relación a sus propias limitaciones, y al tiempo y al espacio circunscritos como considerandos, es lo que ofrece la historia como factor de contribución para la formación de los jóvenes. La historia es un evento cultural, - herencia obligada que se impone por su propia capacidad coactiva, - es utilizada por la pedagogía para enriquecer y facilitar, a través de un proceso intencional y sereno, la incorporación de los generaciones juveniles al mundo cultural al que, por empeño histórico, ingresan. La historia, es un objetivo, desinteresado y universal, ~~es transferido~~ aportado así, en un proceso educativo, intencional, subjetivo y ocultando en tiempo y espacio, destinados a formar a los jóvenes. Es el paso de la contribución de la historia a la didáctica de la historia.

La didáctica es una ciencia de los conocimientos llamados normativos. Estos en su campo se ~~confunden~~ confunden el saber y el hacer. Como ciencia, participa de los principios generales que rigen los modos de conocimiento científico: ^{observación} comprobación o experimentación de hechos, generalización, formulación de hipótesis y así establecimiento de leyes generales. Pero además en sus conocimientos prácticos, se orienta en "ciencia aplicada", en instrumentos para obtener para ~~últimos a los específicos del de la enseñanza~~ de su investigación. En su sentido como toda ciencia, su ~~naturaleza~~ naturaleza está condicionada a la intención, los alcances, los objetivos particulares, etc., que inspiran su aplicación.

En el caso de la didáctica de la Historia: ~~que es una~~ ciencia normativa que tiene por objeto utilizar la historia como "material" de información para el ~~desarrollo~~ desarrollo cultural de los alumnos y en consecuencia para la formación de su personalidad - los dos campos, el científico y el docente están claramente definidos; el primero tiene ^{como objeto} ~~su campo~~ ~~estudio~~ de los métodos de transmisión del conocimiento de los hechos de la historia, de la ~~motivación~~ ^{motivación} al despertar de la vivencia de los alumnos para lograr la adhesión de su interés y sensibilidad, del ~~equilibrio~~ equilibrio entre los reclamos

del interés docente y la capacidad de asimilación por parte de los alumnos, de la ordenación lógica entre la materia de estudio y los los límites formales del espacio y el tiempo, etc. El segundo es lo que, también convencionalmente, se llama el arte de enseñar; es decir la capacidad del maestro para despertar el interés; su acierto para elegir y usar auxiliares; su habilidad para usar del tiempo y el espacio como elementos de observación; su capacidad para despertar emociones y sentimientos en unos casos; o para de refrendar y pasión por el establecimiento de la verdad, en otros.

Pero como se comprende, para el maestro de historia, tanto en un caso como en el otro el interés central es la eficacia frente al alumno. A ella en buena parte están condicionadas las formulaciones metódicas de lo que se debe ajustar la función docente.

ite ~~ambos~~ a cambio de acordarle una naturaleza⁹
de distinta y, por consiguiente, muy otra significación.

Sin embargo algunos caracteres del interés infantil pueden ser aprovechados: los padres asisten diariamente a la transformación de los hijos en individuos, por ejemplo, se trata de un juego sin transformación esencial, pero puede dar el mismo y la oportunidad para descubrir los caracteres de la vida de nosotros autoperadores y poner a los niños en contacto con los objetos y objetos que son los ~~objetos~~ ~~de sus~~ ~~usos~~ ~~y~~ ~~costumbres~~.

El interés por cuentos y colecciones de cosas, por recuerdos de eventos y leyendas, puede aprovecharse con fines de una iniciación hacia la percepción del pasado.

De los diez años en adelante - y ya estamos en la edad escolar - se leen los libros, los grandes libros. En la edad, según los datos pedagógicos de la escuela activa, de los ~~pedagogos~~ ~~los~~ ~~intereses~~ ~~especialistas~~, Adolfo Ferrer la califica la edad de los ~~monjes~~.

Surgen la vida moral del alumno de secundaria, aparece la crisis de la pubertad. Aparecen los intereses intelectuales o abstractos. La actitud reflexiva - que en muchos casos se transforma en introspección, es común. ~~La actitud~~ El niño ~~razo~~ ~~na~~, abstracta, ~~es~~ ~~comparsa~~, generalista. Su razonamiento se ordena según procesos de continuidad. Fácilmente se alejan de la realidad, son idealistas y utópicos y se muestran ~~marcadamente~~ ~~sensibles~~ a los misterios de la naturaleza y el hombre. Solo al final del período escolar - segundo ciclo, aproximadamente - los jóvenes retornan a lo real, a lo contingente, y son capaces del análisis y la comprensión de las causas y los efectos. Se preocupan por los problemas actuales y tratan de

compuestas las realidades políticas, sociales, económicas o artísticas, que ~~se abordan~~ sirven de tema al debate público.

De los 16 a los 20 años, - los juveniles auto-, toman contacto pleno con el mundo cultural que los rodea y ya su comportamiento intelectual es similar al del adulto, por lo menos en el sector de manifestaciones que nos interesa. ~~Hay~~ Se ha de finidos y agudado el sentido crítico y existen, sin limitaciones, reservas, juicios de valor.

Esta inversión en un campo que todavía está lejos de ser conocido y que deberá ser estudiado con seriedad y método algún día, ~~sea~~ muestra la necesidad de convertir a la historia en materia accesible, cuando su objeto es la enseñanza. Este es uno de los puntos fundamentales de la metodología.

Normalmente los programas desarrollan la historia en un sentido profusivo; empiezan con la prehistoria y se ocultan ascendente en el tiempo, recorren el camino andado por la humanidad hasta el presente. Es lo lógico, lo ordenado, lo que se repite de acuerdo a como fue enseñado. Aún en enseñanza Primaria dominica el mismo criterio: la historia se trata en Prehistoria, América indígena y debe tenerse - descubrimientos, la conquista, colonia, Independencia, período institucional, ordenado, en serie - lo es el presente.

Hasta ahora nadie ha atrevido a que sepan - otro tipo de ordenamiento.

Pero cabe preguntarse, ¿el orden de sucesión cronológica es el que más cuadra al modo de actuar de la mente infantil?

Algunos autores ~~siguen~~ inspirados por intentos de renovación han ensayado otros tipos de ordenación como partiendo de sucesos

mitados y típicos. Las experiencias de los demócratas en Est.^U dos Unidos y de los propagandistas de la Escuela Nueva en Europa habían adquirido bastante renombre como personas sin duda desbarbadas por la aparición del fascismo, la crisis de la guerra y la instabilidad de la acción posterior.

En el país la reforma iniciada en la enseñanza secundaria no modificó el plan de estudios en su sentido. Para el propósito reformista, la ordenación a la manera tradicional se mantuvo. La vigencia está firme, apuntalada por la tradición y la continuidad. Es además, aparentemente, la que mejor se comporta con la lógica formal. Pero, sin ninguna duda, cuando el profesor observa la distancia que media entre un alumno de diez años y la formación de los imperios del Cercano Oriente que debe enseñar al comienzo del primer ciclo, no debe sentirse en absoluto seguro de que se ordena ser el mejor.

Sentimos la impresión de encontramos todavía lejos de la acertada solución del problema. Serán necesarios mejor y explorativos estudios experimentales para fijar en este aspecto de la ordenación de los temas históricos, el correcto paralelismo que debe existir entre el desarrollo intelectual de la historia y el proceso de maduración de la mente infantil.

Pero no es solo en este aspecto de su ordenación temática que la historia debe, enseñando de la historia debe, por lo menos, reconocer y tener en cuenta, las formas del comportamiento histórico del alumno. En los primeros años los grandes personajes nacionales representan para los niños personificaciones de su propio sentido de los héroes, transferidos a un personaje. Pero a lo que se analiza la naturaleza íntima de su valoración aparece claro que esto se aplica indistintamente para un héroe nacional

Como para un personaje de historietas o de Serial de cine o T.V. Recien en los últimos años escolares el niño es capaz de aplicar otra escala de discernimiento.

Los métodos habituales de enseñanza de la historia han sido frecuentemente sometidos a prueba en razón de su olvido o de conocimiento de la capacidad tanto de actividad y creación que es característica de la mente infantil. Se condena al dictado que obliga a garrafantes datos y fechas, a la dictación que impone el silencio y la pasividad y frecuentemente a aburrimiento, a la lectura del ^{manual} texto en clase, otra torpe muestra de explotación de pobreza. Pero si los ejercicios son muy claros en términos a lo que no se debe hacer, no resultan tanto cuando pretenden sustituir los sustitutos. Los modelos más modernos buscan o buscan dar satisfacción a los impulsos de la actividad infantil en el campo de la enseñanza de la historia. Los programáticos que inclusive consideran una teoría del método, consideran que el niño debe repetir en la medida de lo posible la experiencia histórica de la humanidad para asimilar la herencia completa y legítimamente. Lo más primitivo, el arma más simple, dicen los elementos para un trabajo manual paralelo, orientado a la memoria para reconstrucción. No obstante el éxito inicial muy pronto la complicación de la urdimbre que constituye cualquier expresión de cultura de una época, demuestra que la repetición de la experiencia humana ~~en~~ que la ~~de~~ como parte de la cultura actual, ~~incorpora~~ ^{tal} un proceso que había dirigido a los alumnos sometidos a ~~un~~ programa.

No obstante, la actividad de los jóvenes y en especial su capacidad para trabajar en organizaciones de grupo, deben ser utilizados para el estudio de historia. El tema común, la búsqueda de informaciones, el ordenamiento de los datos, la formación de fichas bibliográficas, la exposición selectiva de resultados elaborados, pueden dar a la clase de historia la dimensión juvenil que necesitan, y a los muchachos, la satisfacción de sus necesidades internas.

Así mismo, mediante objetivos concretos, ~~o sus equivalentes~~, a esta altura se ve bien claro que la seriedad y el rigor del método en la ciencia histórica, debe convertirse en flexibilidad y adecuación cuando en su enseñanza se trata. La seriedad del proceso educativo ~~debe ser~~ la distancia que media entre ambos se estrecha pero se restan en la medida en que el proceso de maduración de los jóvenes lo permite. Al final de los años los métodos de la historia ya no difieren sino en detalles, de los de la enseñanza de la historia. El acercamiento se ha producido a lo largo del tránsito que se hace al niño en adulto.

Otros factores condicionantes

- Es fundamental el fin o los fines que se persiguen en la enseñanza. ~~de la historia~~.
 Si la historia tiene sus fines propios, cuya legitimidad está sustentada por su exclusivo contenido científico, la enseñanza de la historia no se ajusta a su contemporaneidad de rigor.
 Tiene, ~~de~~ como didáctica, fines propios, cuya transgresión supone la desnaturalización del proceso educativo. Pero a éstos se agregan otros, generalmente derivados del ~~medio~~ ~~ambiente~~ ~~social~~.

linal, de la organización del sistema, de los ideas de¹⁴
minuantes, de la orientación del organismo, oficial o privado, de
que depende el sistema de enseñanza.

Los fines propios, interfigurables, son aquellos que se vinculan
al enriquecimiento de la personalidad de los educandos,
por su contacto, a través del conocimiento, con la expe-
riencia cultural de la humanidad. Como se comprende su
~~autenticidad depende~~ legitimidad depende de la autentici-
dad de los datos y de la rectitud de la actitud docente.
Cuanto transgrede a ésta desnaturalizará en la mis-
ma proporción el objetivo fundamental.

Por más allá de éste, hay fines laterales o secundarios que
de carácter particulares para cada sistema educativo, que
contribuyen a dar carácter a un modo determinado de
vivencia en la historia. Su influencia y legitimidad pueden
ser perfectamente justificadas, como eficaz, su contribución
a la formación juvenil. Dependen del lugar, del tiempo, de
las características históricas actuales de la nación, etc.
Un ejemplo aclarará su pertinencia y su influencia en
el método de la vida.

La historia reciente que se enseña tradicionalmente en
todas partes es una sucesión cronológica de hechos en los que
predominan los sucesos políticos especialmente los que tienen
que ver con los problemas de soberanía, de defensa nacional
de relaciones políticas y militares con otros países. Es lógico
pensar que la Francia del 70 organizó su preparación bélica-
espiritual después de la derrota, para el derrota del 14 y
que ~~en la sucesión~~ esa preparación influyó considerable-
mente en la ~~vida~~ la enseñanza pública. Es lógico

Asimismo pensó que después del desquite, hubo ambiente para el desarrollo de los corrientes pacifistas y que éstos influyeron, del mismo modo que a los anteriores, la vida de los aulas.

En la enseñanza pública de Francia el auge de la revancha - la reivindicación de "Francia mutilada" - influyó y aún más en el aprendizaje de la historia. Pero después del 14 fueron pedagogos franceses los que sostuvieron la necesidad de una educación pacifista que destruyese definitivamente la ~~esta~~ concepción histórico-militar anterior. Los documentos de la vieja Sociedad de Naciones no dejan ninguna duda en ese sentido. Como contrapunto a todo el revanchismo, ~~se desarrolló~~ se trató a Alemania y el hitlerismo dio buena prueba de lo que pesaba la educación y la propaganda orientadas hacia la conquista de un fin concreto impuesto por motivos políticos de circunstancia.

La educación para la paz y la convivencia internacional que parecían ser los más definitivos y permanentes fines de la enseñanza de la historia están permanentemente desnaturalizados por los reclamos y las exigencias de las circunstancias políticas. Cuando un pueblo está en veda de armas, sea por tensiones internacionales o por contradicciones internas, la educación para la paz queda automáticamente desvirtuada. No puede verse lo ~~es~~ internacionalmente.

Cada país tiene sus modos propios de interpretar y definir su destino histórico. Es lógico que éste determine de ciertos fines y contenidos de la educación. También es lógico

17
Económicamente somos una país con limitadas posibil-
idades de expansión pero con los suficientes recursos
para crear con relativa facilidad un equilibrio bien
nuestro colectivo.

En este aspecto de las influencias de los factores econ-
omos en la determinación de los temas de la enseñanza o
la historia o bien características lo que ha ocurrido con el
Reglamento de 1815. Para ciertos sectores del país el Reglamen-
to tiene un carácter subversivo y, sin duda, esa fue la
razón por la cual por muchos años fue cuidadosamente
ocultado. Ahora en cambio, con el desarrollo de nuestra
historia en muchos de los problemas que afectan al país
la explotación del Reglamento constituye uno de los pilares
de la valoración del Poder nacional. en América

Durante todo el periodo de la Independencia y los hechos de la
nuestro país contra la conquista española tuvieron significativos
actores: ~~en México~~ la Revolución Mexicana será a la antorcha
del olvido y lo convirtió en Héroe nacional. En el País en cam-
bio Tapac Amara sigue siendo un oscuro recuerdo en la opinión
de la elite dirigente.

Los juicios de valor influyen sobre la verdad histórica. No la
modifican, pero determinan los alcances de sus contenidos, ejempl-
res. Pedro el Grande ha pasado en Rusia por toda la noche,
en la medida en que se consideró benéfico o repudiable su
memoria, el Comité Central del P. Comunista.

La variabilidad de los juicios en este orden es infinita. No
altera la esencia de la historia, pero sí los contenidos
de su enseñanza. La objetividad del dato histórico, si que-
brada así, ~~para~~ para hacer rendir a este contenido pedag-
gico profanará los ^{generalmente,} ~~o intencionalmente,~~

Edición y la repetición. El mérito que con una palabra de baladiza
 o una punta de flecha en la mano, desata el objeto de utili-
 dad, el mundo como fue concebido, el material y los utensilios
 que se usaron para ello, hace una historia, que el estudio de
 Preparatomios que repite los leyes de Hammurabi.

Toda educación es condicionada. Las condiciones que la ro-
 dean determinan metas y, en buena parte, métodos y obje-
 tivos. Lo importante es saber aprovechar, de esas condiciones,
 las favorables y neutralizar la influencia negativa de las
 que no lo son. El conocimiento de los hechos tal como ocu-
 rrieron, no debe ser, en ningún caso, desvirtuado. Por am-
 plio que sea el margen que se concede a la influencia hu-
 mana.

Dentro de los límites de factibilidad del mundo de valores
 dentro del cual nos movemos hay algunos postulados válidos,
 con vigencia, por lo menos, para nuestro país y nuestra época:

- La defensa de la soberanía nacional.
- La exaltación de los valores de la tradición antijonista
- La historia común y el destino común de las naciones la-
 tinoamericanas.

Los ideales de paz, de convivencia universal y de justi-
 cia social. En lo internacional, el equilibrio en el desarrollo,
 en lo interno, en la justicia social.

El método en la enseñanza de la historia

Toda rama del conocimiento tiene sus métodos específicos. Esto ^{la fuerza} ~~influyen~~, por la naturalización de la "argentinidad" y por influencia de la tradición profesoral, en los de la enseñanza de esa asignatura. No es común que el matemático, puesto en la función de profesor, se apea de su racionalismo formal, para descender al nivel de la objetivación y el manejo de hechos reales y concretos que son el material común entre los niños. El método ~~debe~~ ^{es} propio de la historia sobrevive, y aún domina en el de la enseñanza de la historia.

Esta sobreconvención la dotó los dos métodos clásicos de la docencia: el progresivo y el regresivo. Ambos se ordenan a lo largo de la línea del tiempo: uno ^{de adelante a atrás} ~~de adelante a atrás~~; otro ^{de atrás a adelante} ~~de atrás a adelante~~. El método ~~segundo~~ ^{primero} es la ordenación de los estudios locales, responde al primero. El conocimiento del proceso histórico de la humanidad debe hacerse en el mismo sentido en que esto lo recordo. La lógica es atragante a incógnita. Se toma en su sentido general. Pero ¿es lo que más refleja los modos de asimilación de los niños?

El método progresivo comienza sobre los hechos de la historia. Pero a poco aparecen las contradicciones: el primer continente del estudiante, se produce con los épocas más lejanas. Se reconoce el mismo camino, pero para hacer ^{esto} hay que recorrer un traslado inicial al punto de partida. ^{Esto} supone sin duda un violento trasplante.

La seguridad de la lógica del ordenamiento se encuentra ante un conocimiento concreto: el material que en ciertos puntos, ^{reconoce} ~~reconoce~~ nuevamente el camino andado, verifica la articulación.

31
frecuencia de los conceptos adquiridos, los desajustados.
nos mitidos o imaginativos, o, más frecuentemente, la rigidez
sobre lo que estudió y no comprendió.

En esta ordenación la sucesión impone el principio de con-
sistencia. Para comprender Roma hay que estudiar ante Grecia. Pero
lo que el niño puede comprender de Grecia, alcanza sirve como
fundamento al nuevo conocimiento que se pretende dar?

El orden lógico de la materia y la tradición proponen un
muy fuerte. Pero no alcanzan, evidentemente, para definir
los dos dos.

— El método regresivo pretende ser más decent. Pero a la vez
"históricamente," compara se el nuevo lógico ante el tiempo para
atras al nivel del sentido en que se produjeron los hechos,
pero sin duda en el mismo sentido en que se ha pro-
ducido nuestra conciencia de los mismos. El historiador
de partida o el profesor de historia, es un hombre actual. Su punto
de partida es hoy y para ubicarse en la línea del tiempo de
la reconstrucción sobre ella hacia el pasado. La transgresión lo
fija al fijar el punto de partida es más aparente que real.
El niño al aprender su conocimiento desde el presente hace
lo mismo que el historiador.

Sin embargo, la reconstrucción hacia atrás significa un proceso
de abstracciones de difícil manejo y coordinación, significa
sobre todo la capacidad para proyectar el pensamiento en
diversas hipótesis de los hechos hoy que el día. La reconstruc-
ción empírica del pasado solo es posible con la ayuda de
un sistema encajado que mantenga temporalmente la
estructura. Tarea difícil para un niño; mucho más difícil
para los jóvenes.

El método regresivo es bueno para el estudio monográfico sobre materiales concretos. Si queremos conocer la historia de un puente, por ejemplo, partimos de hoy. El estudio del expediente de la construcción nos llevará a los proyectos; estos a los expedientes de expropiación; de ahí al título de la propiedad del terreno que le sirve de asiento, etc. El método es correcto porque la abstracción es mínima. Los elementos y puntos de referencia que ~~constituyen el~~ ^{constituyen el} material de estudio son reales, reales de materialidad crítica tangible. Otro sería el resultado si se tratara de elementos y relaciones ideales y abstractos.

Las dificultades ~~que~~ inherentes a la reconstrucción de un proceso en el que los elementos son de tipo sinagógico hacen prácticamente inaplicable este método para el desarrollo de un curso normal y ordinario de historia.

El llamado método sintético tiene un hecho de apoyo y fijación general en un lugar y un momento dados y se hace sentir todo lo espasmodicamente posible proyectando a través del espacio y el tiempo. Tiene sus ventajas, porque respeta la complejidad de la urdimbre de hechos que constituyen un momento histórico, pero sirve mucho más a los fines monográficos que al de ~~los~~ ^{los} ~~formar~~ ^{formar} ~~el~~ ^{el} ~~conocimiento~~ ^{conocimiento} basado en una visión del proceso que ha cumplido la humanidad.

Es recomendable para determinados momentos del curso, cuando aparece uno de sus factores que son decisivos en el desarrollo de la humanidad: la invención de vapor, o las concepciones sobre la tierra y el sistema solar que ~~de~~

abrieron el camino a la era de los descubrimientos.
 — Desde se ha especulado en el último medio siglo sobre un modo de escribir la historia de fundamentación filosófica. Krieger, un pedagogo alemán, descubrió que el proceso educativo que cumple un niño para su incorporación al mundo cultural donde nace y al que debe integrarse, no es más que la repetición comprendida del paralelo y similar proceso que ha cumplido la humanidad para alcanzar el nivel ^{del} actual. Dewey, a su vez, experimentó formas de aprendizaje que le permitieron afirmar que la actividad manual del niño y su capacidad de hacer, ~~están~~ ^{están} directamente vinculadas a las construcciones creadas por la humanidad para lograr de las modificaciones del medio físico y las creaciones del mundo espiritual al ser humano. Como se sabe, el desarrollo del niño hasta después de la pubertad plena, no realiza más que la reconstrucción del proceso histórico en un campo personal, reducida en su duración a los años de aprendizaje.

Para los pedagogos de la actividad, fue una regla de oro, su falta a una ~~lógica~~ ^{lógica} indistinguible. No obstante, el silencio hostil, más ha demostrado que en la práctica los resultados educativos no están en la altura de la brillante presentación teórica.

Tanto el método progresivo como el regresivo, rinden prácticamente al tiempo, como líneas directas de la historia. Ambos están imbuidos de la idea ~~de~~ ^{de} constante de la cronología. Esta que sin duda es fundamental para la historia, lo es mucho menos en el campo de la didáctica. El niño hace la fijación por siglos como utilización simple de un día.

mento de un mismo individuo oval, sin la correspondiente línea
 migración del espíritu a través del tiempo. En los hombres
 del común se encuentran otros seres; más allá de tanto por
 - y fijan una cantidad a todos los miles o millones, me
 resultan igual. No los tengo, no los he tenido, no los
 tendré; en consecuencia ni siquiera los alcanzo a con-
 prender, debieran aguzar.

En los andamios históricos a través del tiempo ocurre
 igual. Después de determinar lapsos, generalmente reducidos
 de al plazo de dos o tres generaciones, al hombre común
 le se le hacen difícil situarse idealmente en la escala
 del tiempo. Cuanto más difícil resultaría se para el joven?

Lo que también oblige a reflexiones sobre la relatividad
 de los centros de la cronología.

En los últimos años las posibilidades de la enseñanza de
 la historia se han multiplicado considerablemente. Los libros,
 transcripciones, los textos originales, y especialmente los monumen-
 tos que surgen a menudo pone a disposición de los ma-
 chacos el cine, son auxiliares valiosísimos que utilizados
 por el profesor al lado de su uso, pueden contribuir po-
 derosamente a la enseñanza aún fuera del aula. La peli-
 cula responde en un hecho o un hecho, con la vivenci-
 dad del interés que despierta puede dar lugar a un estudio
 de clase a la memoria de un hecho de interés circunstancial
 oval. El análisis crítico del propio error y rectificación
 las deformaciones, y ayudará al aprovechamiento de los elemen-
 tos positivos. El lamentable ~~x~~ poco uso que se hace del cine
 en la enseñanza de la historia, es solo comparable con el
 desconocimiento de éste por los críticos y comentaristas de cine.

En ocasión del estreno de Lumenas de Arabia, por ejemplo ²⁵
ningún crítico, de los que abundaban en diarios y periódicos,
demostró haber leído los "Lumières" o los Septe Palmes de la
Sabiduría."

La historia es, por naturaleza, atrozante y llena de
interés. Sólo las deficiencias de su enseñanza pueden ser
fuera de propósito o aburridas. La Tal vez en pocas materias
de las que constituyen los programas, como es ésta, la calen-
dad del profesor influya tan poderosamente en la formación
de sus alumnos.

Seguramente la historia es no y mucho más. Pero, sin negalle-
 niente, es también no. La extensión del concepto a la ecogénesis que
 vive el mundo actual - con exacta estos días en la comprensión de
 Euzebia - no es la transparencia de la lucha de clases de los
 hombres a los nacimientos? El subdesarrollo y el desarrollo no
 ¿no son los dos grandes "clases" en que se dividen los países
 que pueblan el mundo?

La teoría del de la creación estanca y estancamiento
 desasimilación de la civilización, no está avalada por ciertos eg-
 ptos que registra la propia historia?

Los hipótesis son diversas y a veces que el historiador
 aunque en su aplicación ~~al~~ parcial otorga a algunos de ellas
 satisfacción a su afán de transponer los límites de la obje-
 tivación científica.

Para el profesor de historia, en tanto que de es, este campo
 hipotético se da igualmente, pero sujeto a condiciones. El
 profesor de historia a despecho de sus propias convicciones debe man-
 tener el equilibrio y la equidistancia necesaria que permitan
 en el campo de la interpretación la más amplia libertad de ex-
 plicar por parte de sus alumnos. Otra cosa sería caso en el secta-
 rismo docente, aun de los formas más orgánicas y de presables del
 sectarismo.

Por otra parte este aspecto confiere de un primer grado a la
 comprensión de la historia solo punto de partida punto a fun-
 ción en su edad según sus principios de modernidad y de espe-
 cialidad de análisis. Además ^{en} la elaboración de este avala de por
 conocimientos que ^{trifan} ~~abundan~~ por lo mismo, varios niveles previos de
 preparación. No puede compararse instantánea sino en el segundo nivel
 de nivel.

Los juicios de valor ~~totalmente~~ totales también en la misma categoría.

~~En su opinión lo importante es el juicio~~

En su opinión es conveniente el establecimiento dogmático de juicios de valor. Se acepta que la formación del "sentimiento patológico" debe impulsarse por su vía. Basta exaltar ante el feroz los valores racionales - hombres o hechos - que le oponen opíaco o en consenso psíquico avales como ejemplo. ritantes. Los juicios adquieren así determinadas formas de juicio - no siempre ajustados a la realidad que reflejan y hacen suyas sin análisis ni razonamiento previos. El método desde el punto de vista educacional, no es recomendable y solo se justifica para los casos muy especiales de personajes y hechos muy significativos y alcances ^{los} haga insospechables de cual que juicio de valoración. Antigua, para nuestro país, ~~Fue~~ ~~Puede~~ está en ese caso.

Los juicios de valor dependen de la madurez alcanzada por los alumnos. En la época en que esto suscitaban análisis e interpretaciones es conveniente que ~~se~~ también activen sus juicios. Para ello deben tener una conciencia clara de los hechos que deben juzgar y de las posibilidades alcances y consecuencias de sus juicios. La ubicación moral o ideológica del hecho o el personaje ajustan a la propia toma de posición. Pero para esta elaboración nunca serán suficientes el tacto y la prudencia de los profesores.

La conciencia histórica, el concepto de racionalidad, el

29

resulta por los hechos que resultan de un análisis de
de tipo teórico conllevando de una adecuada solución. El
joven que alance se nivel hacen lo que un sistema histó-
rico capaz de desenvolverse por sí mismo.

El profesor de historia

De hecho ambos los diferencian entre el historiador y el
profesor de historia. El primero ^{lo} elabora, el otro lo aplica
a la enseñanza. Ambos pueden coexistir - y es frecuente que
así sea - en una misma persona. Pero lo esencial que se
establezca con los roles correspondiente distinguos.

Para el historiador la regla fundamental debe ser el rigor,
más y la objetividad; para el profesor, la calidez docente. De-
más, este no renuncia al idéntico nivel de solución y recursos
que reclama la tarea de ambos.

El profesor de historia puede estar asistido de los recursos
científicos más firmes en materia de opinión. Pero no debe sim-
plemente ser un punto de vista. Debe ser flexible, imparcial, amplio
frente al juicio de sus alumnos. La verdad histórica es el fun-
do de opiniones de la clase debe ser siempre de la realidad
y nobleza de los valores en juicio; unen de la opinión omní-
modo del profesor.

El juicio histórico, el sistema histórico que los ~~son~~ alum-
nos alcanzan como una emanación de su proceso educativo no
vale solo con referencia al pasado. Es la opinión actual,
en tanto de presente, del joven lo que está en juego. El
profesor debe tener conciencia de la trascendencia ~~ya sea~~
de sus enseñanzas y de las consecuencias en que se proyectarán

en la vida de sus alumnos. En buena parte el profesor ³⁰
de historia es creador de hombres. El espíritu objetivo que
la humanidad ha creado a través de los siglos, lo crea contine-
to con los alumnos a través de su sacerdocio. En ese acto
hecho la trascendencia de su misión queda definida.

Transcripción del documento

Toda rama del conocimiento tiene sus objetivos y métodos propios. Tiene asimismo su fin universal y último que la inspira. Su proceso de desenvolvimiento se rige de acuerdo a métodos o guías que facilitan y ordenan la investigación, el acopio de datos, la crítica, la formulación y verificación de hipótesis, etc.

La educación, que se realiza en buena parte por la transmisión de conocimientos, utiliza para la enseñanza de los jóvenes del saber que los hombres han cultivado y elaborado. Para el caso que nos ocupa, el conocimiento de la Historia, corresponde, en su aplicación docente, la enseñanza de la Historia, que no es historia en sí, sino que la utiliza y la nutre de intención, objetivos y fines específicos, en los que predomina, más allá del conocimiento en sí, la preocupación docente de su transmisión asimilable.

El historiador trabaja con la historia, «con el conocimiento de los hombres y de los hechos en el pasado». El profesor de Historia utiliza ese conocimiento para contribuir con sus aportes a la correcta formación de la personalidad de sus alumnos. Si la esencia del conocimiento que se cultiva y utiliza es la misma, son distintos los objetivos que se persiguen. Para el historiador el fin es el establecimiento de la verdad; para el profesor de historia, su contribución al proceso de desarrollo de sus muchachos.

Tal divergencia de fines y propósitos altera esencialmente el campo del conocimiento en torno al cual ambos trabajan. El historiador está asistido por métodos rigurosos, por técnicas depuradas, donde la objetividad es la ley inviolable. El profesor de Historia, en cambio, nutre sus conocimientos de intencionalidad docente, de propósitos derivados; y sus técnicas para enseñar deben estar asistidas de medios auxiliares y aún de subterfugios que, sin transgredir la fidelidad del conocimiento transmitido, permiten su adaptación a las posibilidades de asimilación del alumno.

Hay, pues, entre la Historia y la enseñanza de la Historia elementos comunes, matices diferenciales y, simplemente, diferencias. Unos y otros se hacen evidentes a través del análisis parcializado de la cuestión.

La historia

La historia definida como «el conocimiento de la herencia cultural de la humanidad, o ciencia de los hombres en el tiempo» (Bloch), o como se quiera, —de Herodoto hasta aquí hay bastante para elegir— lleva implícitas dos ideas esenciales: la de ser humano y la de temporalidad. Si se la define de acuerdo al concepto moderno de «cultura», ocurre lo mismo, ya que

esta es «lo que los hombres han creado». Los conceptos de humanidad y de temporalidad constituyen así la esencia de los hechos históricos.

Pero el conocimiento de la historia, el objetivo de la investigación histórica, es el establecimiento de la verdad. La localización de hechos y personas tal como suscribieron y como fueron. Todos los métodos de investigación, de recopilación, de análisis, de crítica, etc. concurren a ese fin. Desde el punto de vista histórico un hecho vale si ocurrió tal como se le individualiza y se lo describe. La función del historiador como la del científico tiende a mantener una rigurosa objetividad.

Pero el dato histórico no ofrece al investigador el hecho concreto y mucho menos la posibilidad de su reproducción fiel. De ahí que la investigación en este campo sea tan intrínseca y huidiza y la verdad, por consiguiente, tan esquiva. En sus acciones los hombres —de antes, de ahora, de siempre— no tienen como aspiración superior su acuerdo con la verdad ni llegan a esta como únicos destinatarios. Es a través de sus huellas, inciertas; impresiones, muchas veces borrador por largos lapsos, que el historiador tiene que definir su camino. Desde el hombre «desnudo e inerte» hasta hoy, el campo de lo desconocido es mucho más amplio, por suerte, del que ha sido reducido a comprobación. Pero la búsqueda, infatigable, continúa.

Hay toda una ciencia de la investigación histórica asistida por ciencias auxiliares derivadas. Todas tienen el propósito común de definir y establecer la verdad. En sus métodos concurren la deducción, el análisis, la crítica, la generalización hipotética, la comparación analógica, la comprobación de datos, etc. Cuanto más depurado y preciso es el campo del conocimiento más se aproximan los técnicos a las reglas del método científico: la objetividad como actitud, la verdad como fin.

El drama humano ha necesitado de un ámbito especial y temporal. Para la historia el espacio es el mundo conquistado por el hombre, el tiempo, la sucesión de siglos que los han tenido a este como huésped. La geografía y la cronología remarcan al hombre y sus hechos, objeto de la historia. Pero ambos no han sido constantes ni permanentes. El ámbito espacial se ha ido exterminando a medida que los conocimientos han ganado amplitud. El mundo del imperialismo islámico era mucho más reconocido que el de hoy. Pero ya Mr. Gleen o la Sra. Tereshkova han visto nuestro inmenso mundo actual directamente del tamaño de una pequeña esfera capaz de girar entre los dioses.

Respecto del tiempo ocurre algo similar. Para mostrar la concepción histórica tradicional al siglo V griego tiene mayor amplitud en el proceso cultural de la humanidad que los dioses que integran la Edad Media. Comparativamente la creación y caída del Imperio Romano duró cinco siglos y conquistó territorialmente más o menos que la misma área que el nazismo en los diez años que invadieron, entre su primera agresión y su

derrumbe. Las fracciones de tiempo que ha usado el hombre para lograr su máquina de vapor, el dominio del aire o la fisión del átomo y la magnitud de los esfuerzos consumidos, muestra que el tiempo a despecho de relojes y almanaques tiene un desarticulado ritmo histórico que la cronología es incapaz de registrar.

El conocimiento de los hombres y sus hechos, condicionado a sus propias limitaciones, y al tiempo y al espacio, dinámicamente considerados, es lo que ofrece la historia como factor de contribución para la formación de los jóvenes. La herencia cultural —herencia obligada que se impone por su propia capacidad coactiva— es utilizada por la pedagogía para enriquecer y facilitar a través de un proceso intencionado y dirigido la incorporación de las generaciones juveniles al mundo cultural al que, por empuje biológico, ingresan. La historia, objetiva, desinteresada y universal muestra así un proceso educativo, intencionado, subjetivo y escolarizado en tiempo y espacio, destinado a formar a los jóvenes. Es el paso o la contribución de la Historia a la didáctica de la historia.

Ciencia y arte de la enseñanza

(Testado se lee: «La didáctica de la historia»)

La didáctica es una ciencia de las convencionalmente llamadas normativas, en cuyo campo se confunden el saber y el hacer. Como ciencia participa de los principios generales que rigen las normas del conocimiento científico: observación, comprobación o experimentación de hechos, generalizaciones, formulación de hipótesis y aún establecimiento de leyes generales. Pero además en sus consecuencias prácticas se convierte en «ciencia aplicada», en instrumento para obtener fines ulteriores a los específicos de su investigación. En este sentido como toda ciencia normativa está condicionada a la intención, los alcances, los objetivos particulares, etc., que inspiran su aplicación.

En el caso de la Didáctica de la Historia —ciencia normativa que tiene por objeto utilizar la historia como «materia» de información para el enriquecimiento cultural de los alumnos y en consecuencia para la formación de su personalidad—, los dos campos, el científico y el docente están claramente definidos: el primero tiene como objeto el estudio de los métodos de transmisión del conocimiento histórico, de la incitación al despertar de las vivencias de los alumnos para lograr la eclosión de su interés y sensibilidad, del equilibrio entre los reclamos del interés docente y la capacidad de asimilación por parte de los educandos, de la ordenación lógica entre la materia de estudio y los límites formales del espacio y el tiempo, etc. El segundo es lo que también convencionalmente se llama el

«arte de enseñar», su acierto para elegir y usar auxiliares; en habilidad para usar del tiempo y el espacio como elementos de ubicación: su espacialidad para despertar emociones y sentimientos en unos casos, afán de rigorismo y pasión por el establecimiento de la verdad en otros.

Pero como se comprende, para el maestro de Historia tanto en un caso como en el otro el interés central es la eficacia frente al alumno. A ella en buena parte están condicionadas las formulaciones metodológicas a que debe ajustarse la función docente.

Comportamiento histórico del joven

El profesor de Historia enseña de acuerdo a una concepción definida y clara respecto de lo que es, cronológicamente, el pasado. Ubica y relaciona hechos y acontecimientos y personajes a lo largo de una línea temporal — que, como los indicadores en las carreteras— está jalonado por siglos. Aunque la idea no sea rigurosa, la técnica es fácil. El esplendor griego está a diez siglos de la caída del Imperio romano y a veinticinco de nosotros. Nos separa de aquella época cinco veces más tiempo que el que media entre hoy y el viaje de Colón. Pero eso, que es tan fácil, tan sencillo tan reductible a números ¿es lo mismo que ocurre en la mente de los niños?

Ahora se sabe que el concepto de temporalidad, la idea de pasado, surge como consecuencia de un largo proceso de maduración, durante el cual el «comportamiento histórico» del joven sufre variaciones de ritmo y de naturaleza. Al inicio de los primeros pasos en el tiempo, —ayer, hoy, mañana—, lo siguen con bastante distancia las formas más o menos difusas del pasado, presente y futuro. Pero frente al hecho o al personaje, el niño tiene tendencia a actualizarlo y a vincularlo temporalmente a sus experiencias directas. Como se comprende en el reino de la fantasía y el mito es imposible localizar al hecho histórico como tal. El héroe y la leyenda desbordan por sobre [testado se lee: «hechos y personajes reales»] sucesos y personas reales. La transversación del dato histórico, del maestro al niño, solo es asimilada por este a cambio de acordarle una naturaleza distinta y, por consiguiente, otro significado.

Sin embargo algunas características del interés infantil pueden ser aprovechadas: los padres asisten diariamente a la transformación de sus hijos en indios, por ejemplo. Se trata de un juego sin transmigración cronológica, pero puede dar el camino y la oportunidad para enseñar las características de la vida de nuestros antepasados y poner a los niños en contacto con los útiles y objetos que son hoy testimonio de sus usos y costumbres.

El interés por juntar y coleccionar cosas, por escuchar cuentos y leyendas, puede aprovecharse con fines de una iniciación hacia la percepción del pasado.

De los diez años en adelante —y ya estamos en la edad liceal— interesan al niño los héroes, los grandes hombres. Es la edad, según los pedagogos en la escuela activa de [testado se lee: «las monografías»] los intereses especializados. Adolfo Ferrière la califica de edad de las monografías.

Durante la edad normal del alumno de Secundaria aparece la crisis de la pubertad. Aparecen los intereses intelectuales o abstractos. La actitud reflexiva que en muchos casos se transforma en introversión, es corriente. [testado se lee: «La actitud»] El niño razona, abstrae, compara, generaliza. Su razonamiento se ordena según procesos de continuidad. Fácilmente se alejan de la realidad, son idealistas y utópicos y se muestran marcadamente sensibles a los misterios de la naturaleza y el hombre. Solo al final del período liceal —segundo ciclo, aproximadamente—, los jóvenes retornan a lo real, a lo contingente y son capaces del análisis y la comprensión de las causas y los efectos. Se preocupan por los problemas actuales y tratan de comprender las realidades políticas, sociales, económicas o artísticas, que [testado se lee: «se debaten»] sirven de tema al debate público.

De los 18 a los 20 años —los jovencitos, antes—, toman contacto pleno con el mundo cultural que los rodea y ya su comportamiento intelectual es similar al del adulto, por lo menos en el sector de manifestaciones que nos interesa. [Testado se lee: «No solo»] Se ha definido y agudizado el sentido crítico y emiten, sin limitaciones ni reservas, juicios de valor.

Esta incursión en un campo que todavía está lejos de ser conocido y que deberá ser estudiado con seriedad y método algún día, muestra la necesidad de convertir a la historia en materia asimilable, cuando su objeto es la enseñanza. Esto es una de las cuestiones fundamentales de la metodología.

Normalmente los programas desarrollan la historia en un sentido progresivo: empiezan con la prehistoria y una escala ascendente en el tiempo, reconstruyen el camino andado por la humanidad hasta el presente. Es lo lógico, lo ordenado, lo que se repite de acuerdo a como fue cumplido. Aún en enseñanza primaria domina el mismo criterio: la historia escolar empieza con los indios y debe terminar —descubrimiento, conquista, colonia, independencia, período institucional, ordenado en serie— en el presente.

Hasta ahora nadie ha atendido que sepamos otro tipo de ordenamiento.

Pero cabe preguntarse ¿el orden de secuencia cronológica es el que más cuadra al modo de actuar de la mente infantil?

Algunos autores, inspirados por intentos de renovación, han ensayado otros tipos de ordenación acompañados de nuevos métodos y técnicas. Las experiencias de los deweyanos en Estados Unidos y de los propagandistas de la Escuela Nueva en Europa habían adquirido bastante renombre pero fueron sin duda desbaratados por la aparición del fascismo, la crisis de la guerra y la inestable situación posterior.

En el país la reforma iniciada en Enseñanza Secundaria no modificó el plan de estudios en ese sentido. Pese al propósito reformista, la ordenación a la manera tradicional se mantuvo. Su vigencia está firme, apuntalada por la tradición y la continuidad. Es además, aparentemente, la que mejor se compadece con la lógica formal. Pero, sin ninguna duda, cuando el profesor aprecia la distancia que media entre la mentalidad de su alumno de doce años y la formación de los imperios del Cercano Oriente que debe enseñar al comienzo del primer ciclo, no debe sentirse en absoluto seguro de que ese orden sea el mejor.

Sentimos la impresión de encontrarnos todavía lejos de la acertada solución del problema. Serán necesarios largos y exhaustivos estudios experimentales para fijar en este aspecto de la ordenación de los temas históricos, el correcto paralelismo que debe existir entre el desarrollo didáctico de la historia y el proceso de maduración de la mente infantil.

Pero no es solo en esta parte de su ordenación temática que la [testado se lee: «historia de la»] enseñanza de la historia debe, por lo menos, reconocer y tener en cuenta las formas del comportamiento histórico del alumno. En los primeros años las grandes figuras nacionales representan para los niños personificaciones de su propio sentido de lo heroico, transferidas a un personaje. Pero a poco que se analice la naturaleza íntima de esa valoración aparecerá que esta se aplica indistintamente para un héroe nacional como para un personaje de historieta o de serial de cine o TV. Recién en los últimos años escolares el niño es capaz de aplicar otra escala de discernimiento.

Los métodos habituales de enseñanza de la historia han sido frecuentemente sometidos a proceso en razón de su olvido o desconocimiento de la capacidad de actividad y creación que es condición de la mente infantil. Se condena al dictado que obliga a garrapatear datos y fechas, a la disertación que impone el silencio y la pasividad y, frecuentemente al aburrimiento, a la lectura del [testado se lee: «texto»] manual en clase, otra torpe manifestación de pobreza. Pero si las presiones son muy claras en torno a lo que no se debe hacer, no resultan tanto cuando pretenden construir las sustitutivas. Las escuelas más modernas buscaron o buscan dar satisfacción a los impulsos de la actividad infantil en el campo de la enseñanza de la historia. Los programáticos, que inclusive constituyeron una teoría en ese sentido, consideraron que el niño debe repetir, en la medida de lo posible, la experiencia histórica de la humanidad para asimilar la herencia completa y legítimamente. La casa primitiva, el arma más simple, dio los elementos para un trabajo manual paralelo, orientado a la mencionada reconstrucción.

No obstante el éxito inicial muy pronto, la complicación de la urdimbre que constituye cualquier expresión de cultura de una época, demostró que la [testado se lee: «reconstrucción»] repetición de la experiencia humana que

ha dado como fruto la cultura actual, insumiría un proceso que haría viejos a los alumnos sometidos a tal programa.

No obstante, la actividad de los jóvenes y en especial su capacidad para trabajar en organizaciones de grupo, deben ser utilizadas [testado se lee: «para»] por el profesor de historia. El tema común, la búsqueda de informaciones, el ordenamiento de los datos, la formación de fichas bibliográficas, la exposición colectiva del resultado elaborado, pueden dar a la clase de historia la dinámica juvenil que necesita, y a los muchachos, la satisfacción mediante objetivos concretos [testado se lee: «a sus inquietudes»] de sus naturales intereses.

A esta altura se ve bien claro que la sobriedad y el rigor del método en la ciencia histórica debe convertirse en flexibilidad y adecuación cuando de su enseñanza se trata. A la iniciación del proceso educativo la distancia que media entre ambos es extrema pero se reduce en la medida en que el proceso de maduración de los jóvenes lo permite. Al final de los ciclos, los métodos de la historia ya no difieren sino en detalles, de los de la enseñanza de la historia. El acercamiento se ha producido a lo largo del tránsito que convierte al niño en adulto.

Otros factores condicionantes

El fundamental es el fin o los fines que se persiguen con la enseñanza [testado: «de la historia»].

Si la historia tiene sus fines específicos, cuya legitimidad está autenticada por su exclusivo contenido científico, la enseñanza de la historia no se ajusta a esa continuidad de rigor.

Tiene, como didáctica, fines propios, cuya transgresión supone la desnaturalización del proceso educativo. Pero a estos se agregan otros, generalmente derivados del [testado se lee: «medio de»] mundo cultural, de la organización del sistema, de las ideas dominantes, de la orientación del organismo, oficial o privado, del que depende el sistema de enseñanza.

Los fines propios, intergiversables, son aquellos que se vinculan al enriquecimiento de la personalidad de los educandos por su contacto, a través del conocimiento, con la experiencia cultural de la humanidad. Como se comprende su [testado se lee: «auténtico interdependi...»] legitimidad depende de la autenticidad de los datos y de la rectitud de la actitud docente. Cuanta transgresión afecte a estas desnaturalizará en la misma proporción el objetivo fundamental.

Pero más allá de este, hay fines laterales o secundarios [testado se lee: «que»] de carácter particular para cada sistema educativo, que contribuyen a dar carácter a un modo determinado de enseñar la historia. Su influencia y legitimidad pueden ser perfectamente justificados, como eficaz, su

contribución a la formación juvenil. Dependen del lugar, del tiempo, de las características históricas culturales de la nación, etcétera.

Un ejemplo aclarará su presencia y su influencia en la metodología.

La historia corriente que se enseña tradicionalmente en todas partes es una sucesión cronológica de hechos en los que predominan los sucesos políticos, especialmente los que tienen que ver con los problemas de soberanía, de defensa nacional, de relaciones políticas y militares con otros países. Es lógico pensar que la Francia del 70 organizó su preparación bélico-espiritual después de la derrota, para el desquite del 14 y que [testado se lee: «en la enseñanza»] esa preparación influyó considerablemente en [testado se lee: «la 1.^{era} y 2.^{da}»] la enseñanza pública. Es lógico, asimismo, pensar que después del desquite, hubo ambiente para el desarrollo de las corrientes pacifistas y que estas influyeron, del mismo modo que los anteriores, en la vida de las aulas.

En la enseñanza pública de Francia el afán de la revancha —la reivindicación de «Francia mutilada»— influyó y aún envenenó [testado se lee: «la enseñanza»] el aprendizaje de la historia. Pero después del 14 fueron pedagogos franceses los que sostuvieron la necesidad de una educación pacifista que destruyese definitivamente la concepción histórico-militar anterior. Los documentos de la vieja Sociedad de Naciones no dejan ninguna duda en ese sentido. Como contrapartida el revanchismo [testado se lee: «con el advenimiento»] se trasladó a Alemania y el hitlerismo dio buena prueba de lo que pueden la educación y la propaganda orientadas hacia la conquista de un fin concreto impuesto por motivos políticos de circunstancia.

La educación para la paz y la convivencia internacional que parecieran ser los más legítimos y permanentes fines de la enseñanza de la historia están permanentemente desnaturalizadas por los reclamos y las exigencias de las circunstancias políticas. Cuando un pueblo está en vela de armas, sea por tensiones internacionales o por contradicciones internas, la educación para la paz queda automáticamente desvirtuada. No pocas veces lo es intencionalmente.

Cada país tiene sus modos propios de interpretar y definir su destino histórico. Es lógico que este determine ciertos fines y contenidos de la educación. También es lógico que los regímenes políticos imperantes, o las clases dominantes en el ambiente de la vida pública, influyan. Puede no ser lícito, ni recomendable desde el punto de vista docente. Pero, sin ninguna duda, ocurre así. [Siguen líneas testadas ilegibles].

Para nuestro país la enseñanza de la historia presenta determinados aspectos que el plan de estudios y la metodología no deben desconocer. Somos un pequeño país cuyo nacimiento como nación independiente tuvo origen en un provincianismo celoso de su autonomía, primero, y en la división posterior de una gran potencia de ultramar. Nuestro origen incierto,

el establecimiento de los primeros grupos de pobladores, dependieron originariamente de nuestra condición de «tierra de nadie» en la terminal, en el océano de la línea del Tratado de Tordesillas que dividió las respectivas zonas de influencia de España y Portugal. A la Colonia, la fundaron los portugueses como avanzada de su presión militar.

A Maldonado lo fundaron los españoles como atalaya de sus progresos, en sentido contrario. Fuimos parte de las Provincias Unidas, como parte de la herencia española; fuimos, asimismo, provincia Cisplatina, como territorio del Imperio portugués. La Guerra Grande y la Cruzada Libertadora fueron secuelas históricas del primitivo origen. Todavía en 1942 cuando se plantea el problema de la instalación de bases en el territorio nacional, reapareció la primitiva cuestión de la «tierra de nadie».

También somos un pueblo sin destino militar. Nuestra debilidad frente a vecinos poderosos nos pone al margen de ese problema. Nuestra posibilidad de sobrevivir está en ser fieles a [testado se lee: «nuestra»] exaltación de la paz, del derecho, de la vocación por el imperio de la norma jurídica en las relaciones internacionales.

Económicamente somos un país con limitadas posibilidades de expansión pero con las suficientes como para crear con relativa facilidad un equilibrado bienestar colectivo.

En este aspecto de las influencias de los factores internos en la determinación de los temas de la enseñanza de la historia es bien característico lo que ha ocurrido con el Reglamento de 1815. Para ciertos sectores del país el Reglamento tiene un carácter subversivo y, sin duda, esa fue la razón por la cual por muchos años fuera cuidadosamente silenciado. Ahora en cambio, con [testado se lee: «el despertar»] la revisión histórica de muchos de los problemas que afectan al país, la exaltación del Reglamento constituye uno de los pilares de la valoración del Prócer nacional.

Durante todo el período de la Independencia en América dos héroes de la resistencia contra la Conquista española tuvieron significativos destinos: [testado se lee: «en México»] la Revolución Mexicana sacó a Cuauhtémoc del olvido y lo convirtió en héroe nacional. En el Perú, en cambio, Tupac Amaru sigue siendo un ominoso recuerdo en la opinión de la clase dirigente.

Los juicios de valor influyen sobre la verdad histórica. No la modifican, pero determinan los alcances de sus contenidos ejemplares. Pedro, el Grande ha pasado en Rusia por toda la escala, en la medida que el Comité Central del P. Comunista consideró benéfica y repudiable su memoria.

La variabilidad de fines en este orden es infinita. No altera la esencia de la historia, pero sí las consecuencias de su enseñanza. La objetividad del dato histórico es quebrada así, para hacer rendir a este, consecuencias pedagógicas programáticas, generalmente intencionadas.

Otra condición de orden permanente es el medio geográfico. En nuestro país, donde la historia es tan joven que apenas alcanza a tres o cuatro siglos, el medio, en ese sentido, es muy pobre.

No tenemos, como en otros lugares, «siglos que nos contemplan», y eso nos hace indiferentes al dato o al rastro del pasado frente al cual transitamos diariamente.

En los países donde la presencia de la historia es permanente, es más directo y menos artificial el contacto con el pasado. Una casa, una calle, una vieja iglesia pueden constituir el tema de una rica monografía, en la que se analizan y ordenan datos de siglos que, sin embargo, se mantienen al alcance de la mano.

En nuestro país, tan joven, en la enseñanza de la historia [testado se lee: «carece»] escasean esos incentivos. No obstante un hecho, un personaje, una construcción, una tradición, que se remonte a varias veces la vida del alumno, ya pueden dar a este una sensación tangible del pasado. El estudio del hecho histórico, a través de los testimonios orales y escritos a él vinculados, es un ejercicio que debieran hacer, monográficamente, todos los alumnos liceales. Tendría como consecuencia la familiarización con el método histórico y permitiría, además, el despertar de posibles vocaciones.

A determinado nivel y aún a despecho de dislocar la sistemática ordenación de los temas que impone el programa, deberían los profesores de historia realizar algunos trabajos de esta naturaleza. Los jóvenes deben saber que las auténticas fuentes de la historia no son los libros, a quienes los profesores, por una evidente deformación metodológica, han terminado por llamar «fuentes», y que el método es algo más que la lectura, la comprensión y la repetición. El niño que con una piedra de boleadora o una punta de flecha en la mano deduce del objeto su utilidad, el modo como fue construido, el material y los utensilios que se usaron para ello, hace más historia, en su sentido, cabal que el estudiante de Preparatorios que repite las leyes de Hamurabi.

Toda educación es condicionante. Las condiciones que la rodean determinan medios y, en buena parte, métodos y objetivos. Lo importante es saber aprovechar de esas condiciones, las favorables, y neutralizar la influencia negativa de los que no lo son. El conocimiento de los hechos tal como ocurrieron, no debe ser, en ningún caso, desvirtuado. Por amplio que sea el margen que se concede a las influencias laterales.

Dentro de los límites de posibilidad del mundo de valores dentro del cual nos movemos hay algunos postulados válidos, con vigencia, por lo menos, para nuestro país y nuestra época:

La defensa de la soberanía nacional.

La exaltación de los valores de la tradición artiguista.

La historia [testado se lee: «común»] y el destino comunes a las naciones latinoamericanas.

Los ideales de paz, de convivencia universal y de justicia social. En lo internacional, el equilibrio en el desarrollo; en lo interno, en la justicia social.

El método en la enseñanza de la historia

Toda rama del conocimiento tiene sus métodos específicos. Estos [testado se lee: «determinan»] influyen, por la naturaleza de la «asignatura» y por [testado se lee: «influencia»] la fuerza de la tradición profesoral, en los de la enseñanza de esa asignatura. No es común que el matemático, puesto en la función de profesor, se apea de su racionalismo formal, para descender al nivel de la objetivación y el manejo de hechos reales y concretos que son de natural comercio entre los niños. El método propio de la historia sobrevive y aún domina en el de la enseñanza de la historia.

Esa sobrevivencia ha dado los dos métodos clásicos de la docencia: el progresivo y regresivo. Ambos se ordenan a lo largo de la línea del tiempo: uno [testado se lee: «de adelante a atrás»] de atrás a adelante; el otro de [testado se lee: «atrás a adelante»] adelante a atrás. [Testado se lee: «El método seguido en»] La ordenación de los estudios liceales responde al primero. El conocimiento del proceso histórico de la humanidad debe hacerse en el mismo sentido en que esta lo recorrió. La lógica es atrayente e incuestionable tomada en su sentido general. Pero ¿es la que más respeta los modos de asimilación de los niños?

El método progresivo camina sobre las huellas de la historia. Pero de a poco aparecen las contradicciones: el primer contrato del estudiante se produce con las épocas más lejanas. Se recorre el mismo camino, pero para hacerlo [testado se lee: «hay»] es necesario un traslado inicial al punto de partida. [Testado se lee: «que»] Este supone sin duda un violento trasplante.

La seguridad de la lógica del ordenamiento se conmueve ante una consecuencia concreta: el muchacho que en ciclos posteriores recorre nuevamente el camino andado, verifica la artificialidad de [testado se lee: «sus»] los conceptos adquiridos, las desfiguraciones míticas o imaginativas, o, más frecuentemente, la ignorancia sobre lo que estudió y no comprendió.

En esta ordenación la secuencia supone el principio de causalidad. Para comprender Roma hay que estudiar antes Grecia. Pero lo que el niño puede comprender de Grecia, [testado se lee: «alcanza»] ¿sirve como fundamento al nuevo conocimiento que se pretende dar?

El orden lógico de la materia y la tradición profesoral son muy fuertes. Pero no alcanzan, evidentemente, para disipar las dudas.

El método regresivo pretende ser más docente. Pero a la vez, «históricamente», confiesa ser el menos lógico. Anda el tiempo para atrás, al revés del sentido en que se produjeron los hechos, pero sin duda en el mismo

sentido que ha recorrido nuestro conocimiento de los mismos. El historiador o el profesor de historia es un hombre actual. Su punto de partida es hoy y para ubicarse en la línea del tiempo debe recorrer sobre ella hacia el pasado. La transgresión lógica al fijar el punto de partida es más aparente que real.

El niño al empezar su conocimiento desde el presente hace lo mismo que el historiador.

Sin embargo, la reconstrucción hacia atrás significa un proceso de abstracciones de difícil manejo y coordinación. Significa sobre todo la capacidad para proyectar el pensamiento en diversas hipótesis de las cuales hay que elegir. La reconstrucción empezando del teatro solo es posible con la ayuda de un sólido encofrado que mantenga temporariamente la estructura. Tarea difícil para mayores; mucho más difícil resultará para los jóvenes.

El método regresivo es bueno para el estudio monográfico sobre materiales concretos. Si queremos conocer la historia de un puente, por ejemplo, partimos de hoy. El estudio del expediente de la construcción nos llevará a los proyectos; estos a los expedientes de expropiación; de ahí al título de la propiedad del terreno que le sirven de asiento, etc. El método es correcto porque la abstracción es mínima. Los elementos y puntos de referencia que [testado se lee: «sirven de base al»] constituyen el material de estudio, son seres reales de naturaleza óptica tangible. Otro sería el resultado si se tratase de elementos y relaciones ideales y abstractas.

Las dificultades [testado se lee: «que eran»] inherentes a la reconstrucción de un proceso en la que los elementos son de tipo imaginativo hacen prácticamente inaplicable este método para el desarrollo de un curso normal y ordinario de historia.

El llamado método concéntrico toma un hecho de significación general en un lugar y un momento dado y le hace rendir todas las consecuencias posibles proyectándolas a través del espacio y el tiempo. Tiene sus ventajas porque respeta la complicación de la urdimbre de los hechos que constituyen un momento histórico, pero sirve mucho más a los fines monográficos que al [testado se lee: «la forma»] ansiado conocimiento basado en una visión del proceso que ha cumplido la humanidad.

Es recomendable para determinados momentos del curso, cuando aparece uno de esos factores que son decisivos en el desarrollo de la humanidad: la máquina de vapor, o las concepciones sobre la tierra y el sistema solar que abrieron el camino a la era de los descubrimientos.

Mucho se ha especulado en el último medio siglo sobre un modo de enseñar la historia de fundamentación fascinante. Krieck, un pedagogo alemán, descubrió que el proceso educativo que cumple un niño para su incorporación al mundo cultural donde nace y al que debe ingresar no es más que la repetición compendiada del paralelo y similar proceso que ha cumplido la humanidad para alcanzar ese nivel cultural. Dewey, a su

vez, experimentó formas de aprendizaje que le permitieron afirmar que la actividad manual del niño y su capacidad de hacer están directamente vinculadas a las construcciones creadas por la humanidad para lograr las modificaciones del medio físico y las creaciones del mundo espiritual en que vivimos. Sobre esa base, el desarrollo del niño, hasta lograr su personalidad plena, no sería más que la reconstrucción del proceso histórico en un compendio personal, reducido en su duración a los años de aprendizaje.

Para los pedagogos de la actividad, fue una regla de oro, sujeta a una lógica indestructible. No obstante, el silencio posterior ha demostrado que en la práctica los resultados educativos no estuvieron a la altura de la brillante fundamentación teórica.

Tanto el método progresivo como el regresivo rinden pleitesía al tiempo, como línea directriz de la historia. Ambos están imbuidos de la idea constante de la cronología. Esta que sin duda es fundamental para la historia, lo es mucho menos en el campo de la didáctica. El niño hace la fijación por siglos como utilización simple de un elemento de memorización oral, sin la correspondiente transmigración del espíritu a través del tiempo. En los hombres del común es frecuente oír decir: «Más allá de tantos pesos —y fijan una cantidad— todos los miles y millones me resultan igual». No les tengo, no los he tenido, no los tendré; en consecuencia ni siquiera los alcanza a comprender, debieran agregar.

En las andanzas históricas a través del tiempo ocurre igual. Después de determinado lapso, generalmente reducido al plazo de dos o tres generaciones, al hombre corriente se le hace difícil situarse idealmente en la escala del tiempo. ¿Cuánto más difícil resultará eso para el joven?

Lo que también obliga a reflexionar sobre la relatividad docente de la cronología.

En los últimos años las posibilidades de la enseñanza de la historia se han enriquecido considerablemente. Las ilustraciones, los textos originales, y especialmente las reconstrucciones, que semana a semana pone a disposición de los muchachos el cine, son auxiliares valiosísimos, que utilizados por el profesor atento de su uso, pueden contribuir poderosamente a la enseñanza aún fuera del aula. La película inspirada en un hecho o un héroe, con la vivacidad del interés que despierta, puede dar lugar a un estudio de clase a la manera de un centro de interés circunstancial. El análisis crítico del profesor corregirá y rectificará las deformaciones y ayudarán al aprovechamiento de los elementos positivos. El lamentable poco uso que se hace del cine en la enseñanza de la historia, es solo comparable con el desconocimiento de ésta por los críticos y comentaristas de cine.

En ocasión del estreno de Lawrence de Arabia, por ejemplo, ningún crítico de los que abundan en diarios y periódicos demostró haber leído las «Cartas» o «Los Siete Pilares de la Sabiduría».

La historia es, por naturaleza, atrayente y llena de interés. Solo las deficiencias de su enseñanza pueden convertirla en pesada o aburrida. Tal vez en pocas materias de las que constituyen los programas, como en esta, la calidad del profesor influye tan poderosamente en la formación de sus alumnos.

La interpretación y el juicio de valor

En historia hay dos aspectos de su estudio que trascienden de la objetividad informativa y que sin embargo son de innegable licitud. Son la interpretación del proceso histórico y los juicios de valor.

La historia demuestra que la humanidad marcha hacia un rumbo. Que ese andar es continuo. Que en la evolución de la humanidad hay generadores de energía que nutren esa inevitable y progresiva continuidad.

Lógico es que el investigador que comprueba y verifica el fenómeno, le busque también explicación y sentido. De aquí nacen los criterios de cómo se entiende y se interpreta la historia.

Herodoto y, en general, toda la concepción analista de la historia se limitaron al registro minucioso y cronológico de los hechos. Contar las cosas tal como ocurrieron y nada más. Pero, lógicamente el espíritu [testado se lee: «humano»] no se satisface con tan limitada función. Otros después de ellos pretendieron desentrañar los móviles que impulsan el proceso o los fines rumbo a los cuales esto se orienta.

Bossuet, Carlisle, Comte, Spencer, Marx, Spengler y otros construyeron teorías excluyentes o concurrentes, inspiradas en el propósito de definir los móviles de la historia. Algunas no soy hoy más que el recuerdo de un esfuerzo intelectual que en cierto momento pudo tener resonancia. Otras lograron concreciones que aún se mantienen en pie. No se puede negar que la [testado se lee: «expresión»] frase con que empieza el Manifiesto Comunista, pese al exclusivismo, [testado se lee: «da testimonio»] expresa un hecho real. «La historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases».

Seguramente la historia es eso y mucho más. Pero, innegablemente, es también eso. La extensión del concepto a la coyuntura que vive el mundo actual —concretada estos días en la Conferencia de Ginebra— ¿no es la transferencia de la lucha de clases de los hombres a las naciones? El subdesarrollo y desarrollo ¿no son las dos grandes «clases» en que se alinean los países que pueblan el mundo?

La teoría de la creación estancamiento y [testado se lee: «degradación»] decadencia de las civilizaciones ¿no está avalada por diversos ejemplos que registra la propia historia?

Las hipótesis son diversas y es lícito que el historiador busque en su

afiliación [testado se lee: «a algo»] parcial o total a alguna de ellas satisfacción a su afán de transponer los límites de la objetivación científica.

Para el profesor de historia, en tanto que lo es, este campo hipotético se da igualmente, pero sujeto a condiciones. El profesor de historia a despecho de sus propias convicciones debe mantener el equilibrio y la equidistancia necesarias que permitan en el campo de la interpretación la más amplia libertad de crítica por parte de sus alumnos. Otra cosa sería caer en el sectarismo docente, una de las formas más agresivas y despreciables del sectarismo.

Por otra parte este aspecto de superior jerarquía en la enseñanza de la historia solo puede ensayarse frente a jóvenes cuya edad asegura un mínimo de madurez y de capacidad de análisis. Además [testado se lee: «la»] su elaboración debe estar avalada por conocimiento que [testado se lee: «requieren»] exigen, por lo menos, varios cursos previos de preparación. No puede [testado se lee: «ensayarse»] intentarse sino en el segundo ciclo liceal.

Los juicios de valor [testado se lee: «también»] están también en la misma categoría.

[Línea testada se lee: «En enseñanza lo normal es que existan juicios»].

En la enseñanza es corriente el establecimiento dogmático de juicios de valor. Se acepta que la formación del «sentimiento patriótico» debe impulsarse por esa vía. Basta exaltar ante el joven los valores nacionales —hombres o hechos— que la opinión oficial o el consenso público avalan como ejemplarizantes. Los jóvenes adquieren así determinadas formas de interpretación —no siempre ajustados a la verdad— que repiten y hacen suyos sin análisis ni razonamientos previos. El método, desde el punto de vista educativo, no es recomendable y solo se justifica para las cosas muy especiales de personajes y hechos cuyo significado y alcance los haga insospechables de cualquier juicio de valoración. Artigas, para nuestro país, [testado se lee: «o José Pedro Varela»] está en ese caso.

Los juicios de valor dependen de la madurez alcanzada por los alumnos. En la época en que estos ensayan análisis e interpretaciones es conveniente que [testado se lee: «ensayen»] también actúen como jueces. Para ello deben tener una conciencia clara de los hechos que deben juzgar y de las posibilidades, alcances y consecuencias de sus juicios. La ubicación moral o ideológica del hecho o del personaje ayuda a la propia toma de posición. Pero para esta elaboración nunca serán excesivos el tacto y la prudencia de los profesores.

La conciencia histórica, el concepto de nacionalidad, el culto por los héroes que resulten de un análisis de ese tipo tendrán contenidos de ennoblecedora solvencia. El joven que alcance ese nivel habrá logrado un criterio histórico capaz de desenvolverse por sí mismo.

El profesor de historia

Ya hemos anotado las diferencias entre el historiador y el profesor de historia. El primero la elabora; el otro la aplica a la enseñanza. Ambos pueden coexistir —y es frecuente que así suceda— en una misma persona. Pero es esencial que se establezcan los correspondientes distinguos.

Para el historiador la regla fundamental debe ser el rigorismo y la objetividad; para el profesor, la calidad docente. Demás está señalar el idéntico nivel de solvencia y seriedad que reclama la tarea de ambos.

El profesor de historia puede estar asistido de las convicciones más firmes en materia de opinión. Pero no debe imponer sus puntos de vista. Debe ser flexible, imparcial, amplio frente al juicio de sus alumnos. La verdad histórica en el juego de opiniones de la clase debe surgir de la solidez y nobleza de los valores en juego; nunca de la opinión omnímoda del profesor.

El juicio histórico, el criterio histórico que los alumnos alcancen como culminación de su proceso educativo no vale solo con referencia al pasado. Es la opinión actuante, la toma de posición, del joven lo que está en juego. El profesor debe tener conciencia de la trascendencia de sus enseñanzas y de las consecuencias en que se proyectarán en la vida de sus alumnos. En buena parte el profesor de historia es creador de hombres. El espíritu objetivo que la humanidad ha creado a través de los siglos tiene contacto con los alumnos a través de su sacerdocio. En ese solo hecho la trascendencia de su misión queda definida.



Julio Castro como inspector en Montevideo, 1950

Entre el mandato de formación y la enseñanza de la historia en la escuela. Vigencia de las problemáticas

María del Rosario Bue²

Iniciaré este trabajo compartiendo un relato desde mi lugar de maestro de aula hace ya más de tres décadas donde la enseñanza de la historia ha sido y sigue siendo una de mis pasiones.

En la tarde del 21 de octubre de 2011 me encontraba con mis alumnos trabajando en el aula, en un día donde las emociones estaban a flor de piel; al inicio del día la prensa ponía en conocimiento de un hallazgo de restos humanos, posiblemente del desaparecido maestro Julio Castro. Las imágenes impactantes, las versiones, las entrevistas nos recordaban y transportaban en el tiempo a aquel lugar, haciéndonos testigos oculares de la verdad. La historia, el olvido y la memoria se hacían presentes.

Los niños trajeron apresurados las noticias que la prensa no dejaba de transmitir. En medio de los relatos y las explicaciones que las familias les habían proporcionado, comencé a contarles cuando encontré las actas y la firma de Julio Castro en el libro que prolijamente llevaba como secretario en la Comisión de fomento del balneario Cuchilla Alta. Un pueblito pequeño con título de balneario fundado por inmigrantes. Allí, unos pocos nos propusimos organizar una biblioteca donde los niños de la escuela rural N.º 95 pudieran acceder a materiales de estudio y recreación. Se constituiría en el mejor homenaje a un maestro que amaba la educación y en especial a la escuela rural.

Me parecía muy fuerte contarles a los alumnos sobre la desaparición y posible ejecución con detalles que la prensa ya se encargaba de dar, por lo que, con una sensación extraña de tristeza, continué con el tema de los bancos «Varela» a los que permanentemente cuestionaban por obstaculizar el trabajo colectivo. Me propuse analizar con ellos qué decía Julio Castro a propósito del tema.

En medio de ese trabajo aparecieron unos soldados en un camión militar para retirar bancos y traer mesas y sillas nuevas que hacía mucho tiempo estábamos esperando.

Nos pidieron dar una mano con los niños más grandes, los que felices acarreaban los muebles como hormigas subiendo y bajando escaleras.

Esta tarea adquirió un significado especial, la fotografía de escolares y soldados cambiando los bancos fijos por mesas, permanecerá en mi memoria

² Maestra egresada del IFD de Lavalleja. Maestra adscriptora en escuela de práctica docente. Profesora de Ciencias Sociales en I.I.N.N. Master en Gestión de Centros Educativos. Diploma en Didáctica para la Escuela Primaria UdelaR- IPES.

como un recuerdo imborrable. En ese momento ya no importaba el tiempo transcurrido, ni el relato de las injusticias cometidas, una sensación rara me recorrió el cuerpo, allí estaba Julio Castro en este día, en un halo de tiempo, mostrando la vigencia de sus intenciones, de su obra y de su pensamiento en la escuela de hoy.

«...entendemos que la mesa representa un espíritu de la educación que triunfa a pesar de todo; una concepción que se abre paso; una esperanza que apunta al porvenir, aspirando alcanzar soluciones de libertad».

Este documento inédito, entre tantos otros que Julio Castro escribió, nos convoca al análisis y a la reflexión sobre la construcción de la idea de nación como mandato de formación, la enseñanza de la historia en la escuela y su vigencia más de medio siglo después.

Pensando en la concepción de educación y la escuela de principios del siglo XX

Situándonos en las primeras décadas del siglo XX tomaremos algunos elementos que nos permitan pensar en el contexto en que la escuela pública se encontraba inserta y en los principios fundantes históricos de inclusión igualitaria, garantía de equidad y de progreso.

Un primer elemento a considerar es el flujo de corrientes inmigratorias y la necesidad de integrar una sociedad diversa mediante instituciones que acogieran poblaciones de diferentes niveles culturales y que fueran garantes en la construcción de una identidad nacional. Una de ellas era la escuela.

Esta institución creada con un doble rol debía cumplir con los fines a través de objetivos cognitivos o instruccionales para la formación de los niños y los de naturaleza identitaria, romántica y nacionalista; es decir, el mandato de transmitir una memoria histórica del pasado nacional.

Antes y particularmente durante el siglo XIX la enseñanza de las historias nacionales contribuyeron a forjar la escuela como referente identitario. Se constituyó en la mano derecha del Estado y la historia escolar en herramienta imprescindible para la invención de la nación y el destino común.

Según Morin:

Este destino común es memorizado, conmemorado, transmitido de generación en generación por la familia, los cantos, las músicas, los bailes, las poesías y los libros; luego por la escuela que integra el pasado nacional en el espíritu de los niños, donde resucitan los sufrimientos, los duelos, las victorias, las glorias de la historia nacional, los martirios y hazañas de sus héroes. Así la identificación con uno mismo del pasado hace presente el común destino.

La relación entre la escuela y la historia legitimó entonces, de alguna manera, un nuevo orden político y social en que el saber y el poder se daban la mano en una promesa de progreso y libertad.

Otro elemento que mencionaremos es que en las primeras décadas del siglo existía una marcada diferencia económica y social entre la ciudad y el campo, donde la problemática social se agudizaba con situaciones de pobreza básicamente en el campo, altos grados de analfabetismo, deserción escolar y desnutrición en zonas de rancheríos en contraposición con otras posibilidades en el medio urbano.

Era una situación que podríamos llamar «de vida aislada» a pesar de la influencia de Montevideo en la cultura de la campaña, la población rural pobre vivía en medio de los latifundios, estaba aislada.

En este contexto la educación intervenía como una propuesta indiferenciada, donde los fines y fundamentos eran aplicables tanto a contextos urbanos como rurales.

Esa situación contextual rural hacia la década de los 30 fue diagnosticada por los maestros de las escuelas que convivían con situaciones extremas de pobreza, donde la única presencia del Estado era la escuela y a las que las políticas educativas del momento no daban respuesta.

La campaña de concientización y la denuncia de los maestros sobre la realidad de esta escuela rural puso en el debate público la temática. A partir de allí las acciones y los proyectos llevados adelante por los maestros se conformaron en un movimiento donde la concepción de la educación, como hecho social condicionado por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural, fue la idea central que orientó el pensamiento pedagógico del momento.

En ese momento los debates se centraban en que la escuela pública debía favorecer la conservación y la transformación de las identidades culturales locales como medio para poder contribuir en el progreso comunitario.

La confrontación de argumentos estuvo dada entre la concepción de una escuela unificadora, por un lado, sustentada en la idea de que todos los niños tienen derecho a una educación general con iguales fines y contenidos, independientemente del medio donde viven, dado que la educación debe atender al hombre como tal y este es el mismo en todas partes; y una educación diferenciada por otra.

Esta última postura, a la cual adhería Julio Castro, sostuvo la importancia asignada a la educación como hecho social, como transmisora de cultura, pero con una necesaria diferenciación de acuerdo al contexto y a la situación. Conjuntamente con estas ideas aparecen concepciones ligadas a la intervención docente.

En este proceso reflexivo colectivo se enfatizaba en la necesidad de descentralizar la política cultural de la escuela pública y de distribuir el conocimiento respetando las necesidades de cada grupo de la sociedad.

Entonces la tensión se daba entre las pretensiones de igualdad de la escuela rural y la urbana y la evidencia de dos realidades diferentes que exigían una diferenciación.

Esta necesidad de singularización necesitaba un enfoque de especificidad según el estudio de las características del contexto. Estos elementos operaron más tarde como fundamentos teóricos en el Programa para Escuelas Rurales de 1949.

En este período comenzó a concebirse la educación rural con un currículo diferenciado, con programas y líneas de acción específicas, así como formación de maestros acorde a las realidades en las que estarían inmersos.

Durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX la escuela rural y sus fines continuó siendo objeto de análisis en el debate pedagógico nacional.

La concepción de escuela de acuerdo a la función y características

Fuertemente influido por las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, Julio Castro le asignaba especial significado al conocimiento del educando y la realidad social que lo rodeaba, y consideraba indispensable, antes de empezar la labor educativa, realizar un diagnóstico del niño y su medio para dar lugar a una educación sustentada en las características intelectuales y sociales de los alumnos.

Consideraba que la escuela rural debía dejar de ser únicamente alfabetizadora para transformarse en un verdadero instrumento para el cambio de la realidad social. La concebía como un espacio abierto a la comunidad, donde el beneficio era para las familias y los niños, es decir, se actuaba de puertas abiertas a la comunidad.

Entonces junto a la función socializadora surge la necesidad de repensar la escuela como institución transformadora de la realidad con tareas en el orden social, cultural, sanitario, es decir, como centro de irradiación cultural y social, como escuela productiva.

Un programa específico para escuelas rurales prometía tomar y optimizar lo mejor del contexto, con el fin de formar plenamente al niño y contribuir en su desarrollo. Esto le permitiría insertarse en cualquier otro contexto donde las circunstancias, aunque diferentes, le permitieran crecer en la vida adulta.

Las ideas de Julio Castro permanecen vigentes y son referentes de nuestra educación, el trabajo cooperativo prepara al niño para la vida y para la educación social, el maestro se convierte en guía y compañero; y los vínculos que se establecen con los alumnos ya no se basan exclusivamente

en la enseñanza de la disciplina, sino en el respeto mutuo que nace de la confianza y del cariño dentro del mundo de los valores.

También planteaba en este documento los objetivos centrales dirigidos a la formación de identidad y los dirigidos a la conformación de conocimientos históricos.

Desde esta perspectiva es que el maestro se configura en guía ¿desde dónde enseña historia?

El mandato de formación del maestro

Cada país tiene sus modos propios de interpretar y definir su destino histórico. Es lógico que este determine ciertos fines y contenidos de la educación. También es lógico que los regímenes políticos imperantes, o las clases dominantes en el ambiente de la vida pública, influyan. Puede no ser lícito, ni recomendable desde el punto de vista docente. Pero sin ninguna duda ocurre así [siguen líneas testadas ilegibles].

En relación con la escuela, los fines y los contenidos de los programas han sido claros en cuanto a la enseñanza para la construcción de la identidad nacional.

Una mirada retrospectiva sobre el documento del Programa para Escuelas Rurales de 1949, especialmente sobre sus lineamientos generales y los contenidos de enseñanza de la historia nos aporta:

Las dos finalidades más importantes que ha cumplido la enseñanza de la historia en la vida escolar son estas: dar al niño una información sobre los hechos y personas del pasado, generalmente con el propósito de crear en él el sentido de patriotismo; proyectarse imaginación hacia lo histórico, a fin de que tome ubicación en el tiempo. La primera de estas finalidades ha sido preocupación permanente de la escuela. La segunda, en cambio, no.

Esta idea nos convoca a pensar en los fines románticos que habrían contribuido a lo largo de la historia, mucho más que los objetivos ilustrados a legitimar la institución escolar. Sin embargo, se explicita la escasa preocupación por formar capacidades críticas y pensamiento histórico.

Así concebidas estas ideas en el programa y en el pensamiento de Julio Castro, quien participó en su elaboración, habilitaron a que el maestro pensara la enseñanza de la historia desde una doble finalidad.

En el análisis del documento que nos ocupa, Julio Castro entiende la enseñanza de la historia involucrando dos aspectos: la interpretación y los juicios de valor.

Dentro de las posibilidades de enseñanza en el mundo de los valores en tanto creación de componentes identitarios, nos aporta:

...hay algunos postulados válidos, con vigencia, por lo menos, para nuestro país y nuestra época:

La defensa de la soberanía nacional.

La exaltación de los valores de la tradición artiguista.

La historia [testado se lee: «común»] y el destino comunes de las naciones latinoamericanas.

Los ideales de paz, de convivencia universal y de justicia social. En lo internacional, el equilibrio en el desarrollo; en lo interno, en la justicia social.

Nos afiliamos sin dudas a la vigencia de estos postulados hoy, pero nos planteamos para qué, cómo y de qué forma propiciar su enseñanza en nuestras aulas.

En este sentido el programa de Educación Inicial y Primaria desde su carácter prescriptivo, único, y muy lejos de la diferenciación planteada ya desde 1917 y particularmente en el de 1949 entre escuelas rurales y urbanas, nos plantea dentro del área del conocimiento social la enseñanza de la historia, la geografía y la construcción de ciudadanía. Las primeras se configuran en disciplinas que aportan herramientas conceptuales para el tratamiento de los temas en construcción de ciudadanía.

En relación a la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica dice:

De una historia basada en acontecimientos y hazañas, que se construyó desde el poder hegemónico y se transformó en una historia oficial, se cambia paulatinamente a una historia como ciencia en construcción, cuyos conocimientos adquieren carácter provisorio.

En las primeras expresiones hace referencia a un paradigma basado en hazañas, acontecimientos, batallas, vida de los grandes hombres, que abogan a favor de la construcción de la idea de nación.

Si bien la reflexión sobre la enseñanza constituye un aporte valioso la reflexión sobre la enseñanza por la vía de la formación del «sentimiento patriótico» a través del juicio de valor, muchas veces se realiza como única forma de enseñanza de la disciplina en la escuela.

La vigencia de esta problemática es innegable, en las escuelas se continúa de alguna manera la exaltación ante el niño de valores nacionales, hombre ilustres y valientes, hechos, batallas, virtudes y bondades de su accionar, que la historia oficial y el imaginario de la sociedad legitiman como ejemplos claros a seguir.

Diríamos que existe cierta continuidad entre las prácticas actuales y las decimonónicas nacionalizantes como fuente de conocimiento histórico.

Ellas se superponen, pero en realidad estas últimas preexisten a la operación historiográfica o disciplinar.

He aquí el maestro ante el mandato de formación: la construcción de idea de nación. En el caso del estudio de las efemérides sobre hitos fundacionales del Estado y la Nación, los alumnos interiorizan emociones relativas a relatos románticos. Estos rasgos emotivos acompañados de rituales favorecerían la permanencia de rasgos míticos y heroicos que tienen que ver con la centralidad del héroe y su gesta libertadora.

Esta práctica muy común en la escuela favorece el logro de objetivos de naturaleza identitaria, pero parece obstaculizar el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva requerida para la comprensión histórica.

Abordada desde esta concepción de enseñanza de la historia estaríamos ante la idea de la adquisición de formas de interpretación y juicios de valor por parte de los niños con escaso análisis y reflexión crítica. Este abordaje haría que se configuren en concepciones únicas e indiscutibles que acompañarían su proceso de formación.

Si bien Julio Castro hace la excepción con Artigas y Varela, la crítica al método que plantea permanece vigente, pues hoy no están exentos de diversos análisis y de reflexión valorativa.

Entonces el tacto y la prudencia del maestro son fundamentales a la hora del análisis reflexivo sobre estos conceptos que se construyen con criterio histórico. Debe estar asistido por convicciones pedagógicas, didácticas y éticas, flexibilidad y apertura, que permitan al alumno desarrollar el juicio crítico.

Esta cuestión para algunos parecería una empresa difícil o imposible en el nivel escolar, pero no lo es, hacer camino sobre la elaboración de reflexiones desde las edades tempranas va más allá de la enseñanza de la historia, hace a un niño o a un joven con autonomía de pensamiento.

Julio Castro plantea claramente no solo la construcción de la conciencia histórica sino proyectar la construcción imaginativa del niño con sentido histórico a través del análisis del conocimiento.

La conciencia histórica, el concepto de nacionalidad, el culto por los héroes que resulten de un análisis de ese tipo tendrán contenidos de ennoblecedora solvencia. El joven que alcance ese nivel habrá logrado un criterio histórico capaz de disolverse por sí mismo.

Por su parte el programa oficial hoy indica como objetivos generales:

Enseñar a actuar con independencia de criterio y juicio crítico para analizar los hechos, acciones y opiniones; desarrollando actitudes de respeto y valoración hacia otras culturas y de solidaridad con individuos y minorías marginadas.

Potenciar la formación de un sujeto situado con una identidad nacional y latinoamericana.

Ya lo planteaba entonces el maestro en este documento, que la palabra nos convoca con una visión clara y proyectiva. Ir más allá de la contribución de la idea de nación, de componentes identitarios que nuestro país ha forjado históricamente y que el mandato de formación nos recuerda, se trata de la otra cara de una misma moneda, la enseñanza de la historia mediante la construcción de un criterio histórico en los niños y jóvenes.

La vigencia de este documento, escrito por Julio Castro, radica en poner en alerta al docente sobre el sesgo en cuanto a la comprensión de conceptos históricos y la formación de la conciencia histórica, es decir, en el tratamiento de la historia como dispositivo de formación de identidad nacional exclusivamente.

La formación de la conciencia histórica, imprescindible para el ejercicio de la soberanía en una sociedad democrática, nos remite a la enseñanza de herramientas para la reflexión y el análisis crítico. El docente, sin duda, en las palabras del maestro: «... debe tener conciencia de la trascendencia de sus enseñanzas y de las consecuencias en que se proyectarán en la vida de sus alumnos».

Bibliografía

- Anales de Instrucción Primaria, *Congreso de Maestros Rurales*, Piriápolis, época II, tomo XII. Montevideo, 1949.
- CARRETERO, M. y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*, 1.^a ed., Buenos Aires: Paidós, 2010.
- CASTRO, J., *El banco fijo y la mesa colectiva*, Montevideo: Talleres Gráficos, 1942.
- MORIN, E., *Identidad nacional y ciudadanía, en Ilusiones de la identidad*, Madrid: Cátedra, 2000.
- Programa de Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación primaria, 2008.



Julio Castro en Ecuador

Maestro Julio Castro: enseñante entre líneas *Los sujetos del acto educativo*

Mariana ACOSTA³

El ir y venir por los textos de Castro me fue acercando, ineludiblemente, a un pensador comprometido con su tiempo, con la mirada hacia sí mismo y a sus acciones como educador; inspirado en los niños y jóvenes que «debían estar en el centro de la enseñanza», ya que ese, decía, es el lugar del «respeto de la libertad», y agregaba que «la libertad no es indisciplina». (Castro, 2007). Y quizás sea esta la mirada que guía el recorrido que hago en los párrafos que siguen. El desafío de acercarse a Castro me invita a pensar con él, a viajar a esos años donde ejerció la docencia como un profesional comprometido con el ejercicio de la enseñanza y preocupado por los aprendizajes; a encontrarme con el colega en sus palabras y mirarme un poco más en las mías.

De todos los escritos de Castro, «los apuntes» para su hija (que tiene que concursar y esta floja en un tema) son una enseñanza en donde la escritura se transforma en el lugar para pensar, para decir o posicionarse frente a este tema tan ajeno como propio. Decir a través de la palabra escrita implica hurgar en sí mismo, bucear por el mundo subjetivo para llegar a ese otro a quien se pretende enseñar. Esta escritura es un acto de enseñanza en un doble sentido, porque nos acerca a los temas pedagógicos y porque nos hace explícito ese lugar personal de la reflexión desde el cual mira la educación, la enseñanza de la historia y los sujetos del aprendizaje. Como una trama, Castro se inscribe en cada trazo y nos regala una parte de sí.

Los sujetos del acto educativo son los de «la autoría de pensamiento». Esta noción que tomamos de la psicología es una herramienta para comprender el lugar que adjudica a los sujetos implicados en lo educativo y podemos pensarla a partir de varias ideas que parecen fundantes. Por un lado «...considerar al niño desde su infantilidad...», esto quiere decir para el autor «...darle un tratamiento que no surja de otro criterio que el que determine su condición de niño... El respeto a la infantilidad tiene como condición el respeto a la libertad infantil». (Castro, 2007). Estas ideas que parecen nodales nos aproximan a su concepción de niño en relación a la «vitalidad», «actividad», «libertad» (Castro, 2007). Como vemos lo ubica en

³ Profesora de Historia (IPA); especialista en Dificultades del Aprendizaje (UCUDAL); psicopedagogía clínica (EPSIBA); maestranda en la Maestría de Psicología y Educación UDELAR. Labor profesional actual: profesora de Historia y profesora adscriptora (CES); profesora de Didáctica de la Historia (IPA), docente Curso Dificultades del Aprendizaje (Clínica Uno).

un sitio fundamental del acto educativo ya que le otorga el lugar del hacer, el centro de la cuestión, el lugar del protagonista. Si bien la Escuela Nueva impulsa esta concepción, no podemos dejar de remitirnos a la importancia que adjudica al docente, ubicándolo en el lugar de contenedor, del hacerse presente y del estar como sujeto activo, y que, agregado, se muestre como un escucha atento, para que ese momento de la «infantilidad» pueda desarrollarse con «libertad» y en «comunidad».

Y es esta última, la comunidad, la que siempre está presente en los escritos de Castro. El momento de lo común, de lo que se hace con..., al lado de..., parecería que es, indiscutiblemente, el momento de enseñar y aprender. Son esas instancias o instantes en los que los actores educativos se convierten en creadores o autores de los contenidos sobre los cuales pensar y construir nuevas experiencias. Los actos creadores de pensamiento (Fernández 2002) son únicos y se producen en espacios y tiempos singulares, situados, disonantes, quizás, pero seguramente es el instante donde predomina lo subjetivo y lo particular. Esta esencia parecería dibujarse en las palabras *libertad* y *comunidad*. «Educar en la comunidad», porque ella es el lugar de la «sociabilidad», «la organización» y la «estabilidad». Educar con la comunidad pero especialmente en ella implica «comprender las angustias, alegrías, ambiciones y anhelos» de todos y trabajar en paralelo. La escuela sería para Castro el lugar más importante de la comunidad porque es allí donde se producen las oportunidades para transformar el medio y asirse de él. (Soler, 2007).

Los relatos de Castro implican una toma de conciencia a partir de sus experiencias como educador. En relación con esto Clot (2010) nos dice: «La dinámica de la vida subjetiva supone poder deshacerse de la experiencia propia para transformarla en un recurso con el fin de vivir nuevas experiencias. Tal como postula Vygotsky (1993), pensamos que tomar conciencia no es descubrir un objeto mental momentáneamente inasequible, sino crear de nuevo el objeto, que pasa a ser consciente dentro de un contexto nuevo... Es una reconversión que lo inscribe en otra historia». Pero además «Tomar conciencia es hacer vivir de nuevo el pasado en la acción presente como una posibilidad entonces no realizada...». En el sentido que nos indica este autor, las palabras de Castro a su hija y sus diversos escritos pudieron significar para él la posibilidad de una concientización, en primera instancia hacia él y también hacia la comunidad a la que perteneció, para alcanzar acciones de transformación con profunda inscripción social. Entonces, estos escritos son una expresión evidente del sujeto pedagogo y político que imprimió la vida de Castro en sus dichos y en sus hechos, y nos llegan hasta hoy en esa intensidad ideológica.

El niño de la pedagogía de Castro es, como dijimos, un niño activo, y el lugar de la actividad es el momento del juego. Nos dice al respecto:

El juego no es un pasatiempo sin finalidad, lleva en sí lo más íntimo de los impulsos infantiles y representa en el niño lo que el trabajo espontáneo en el hombre. Entonces, ...educar desconociendo esto es lo mismo que pontificar sobre la libertad del hombre desde el puente de una galera. (Castro, 2007).

A su vez, explica cómo era un pasatiempo en la pedagogía tradicional, un momento de indisciplina, incluso. Se posiciona desde el pensar el juego del niño como un momento donde puede desplegar una serie de actividades o trabajos sobre sí mismo que incluye a los otros con los que interactúa, un momento de producción subjetiva único que constituye a los sujetos. Agrega que: «...los padres asisten diariamente a la transformación de sus hijos en indios, por ejemplo», hace alusión a la puesta en escena del pasado. Y agrega: «...se trata de un juego sin transmigración cronológica, pero puede dar el camino y la oportunidad para enseñar las características de la vida de nuestros antepasados...». De este modo Castro vuelve a significar la importancia del juego como lugar de producción de sentidos particulares y significados culturales.

Entonces es a partir de un relato desde la experiencia del encuentro con los otros, en el acto educativo que los escritos de Castro se transforman en una oportunidad para reflexionar sobre los lugares subjetivos de la educación, único espacio de producción de diferencias, en el cual lo evidente son los sujetos y donde son posibles los quiebres de los dispositivos de disciplinamiento o encorsetamiento de lo singular (Foucault).

Es en el sentido pedagógico que Gramsci (1976) nos aclara al respecto:

Cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre 'actual' a su época.

Castro nos introduce en la importancia de ocuparse por la maduración del otro, de esta forma evidenciamos esa brecha que se abre para desvalorizar la violencia que implica imponerse al otro a través de conocimientos abstractos sin producción de sentidos, y apelar a la simple reproducción. Castro escribe a su hija:

...cuando el profesor aprecia la distancia que media entre la mentalidad de su alumno de doce años y la formación de los imperios del Cercano Oriente [...] no debe sentirse en absoluto seguro de que ese orden sea el mejor...

Esta distancia que media no es solo la que impone la historia o el tiempo histórico, es la que marcan los sujetos y sus implicancias en cada acto educativo, mirando al otro y a sí mismo en ese proceso. Pensar al otro, procurar ubicarnos

en «su» lugar, poner en juego la percepción, la comprensión y el espíritu crítico junto a esos lugares teóricos, desde los que cada época nos instala para pensar, es casi un *continuum* para los docentes en su tarea diaria, que en la búsqueda de soluciones a sus problemas de enseñanza o de alternativas apelamos a diversas «bibliografías» o perspectivas teóricas para comprender a ese sujeto como educadores y al otro a quien dirigimos nuestras enseñanzas.

Castro aborda la enseñanza de la historia desde diversos lugares teóricos, desde el docente que enseña, el sujeto epistémico portador de un conocimiento a «entregar», o mejor diríamos, el sujeto de un saber que es pasible de ser entregado a otro como lugar de inscripción subjetiva. Dice Castro a su hija:

En buena parte el profesor de historia es creador de hombres. El espíritu objetivo que la humanidad ha creado a través de los siglos tiene contacto con los alumnos a través de su sacerdocio. En ese solo hecho la trascendencia de su misión queda definida.

El mundo de los significados que ofrecemos los adultos a nuestros aprendientes (Fernández, 2003) cobra sentido bajo la mirada atenta y la escucha del otro, a quien nos dirigimos, cuando lo pasa por el tamiz de su mundo particular e historizable en lo más subjetivo (Cifali, 1995).

El profesor, como sujeto de enseñanza, trasciende los límites que marcan lo prescrito, tiene en sus manos la posibilidad de darle al otro su autocreación, la creación de hombres, en el respeto al principio más radical de Castro: la libertad. A través de la lupa de la construcción de conocimientos conjuntos pone el vínculo entre profesor y alumno en un lugar relevante para ambos. El profesor de historia tiene como fin «su contribución al proceso de desarrollo de sus muchachos».

Pero la relación docente alumno es asimétrica, es una relación de poder. (Filloux, 2004; Allidière, 2008). El rol docente se define desde el marco institucional que convalida la verticalidad existente en las relaciones entre autoridades, profesores y alumnos. Sin embargo son las instancias de libertad que impone el *kairos* del tiempo pedagógico, lo que provoca momentos de fractura e instala lo instantáneo y lo subjetivo por encima de lo prescrito o establecido del currículo escolar.

Allidière (2008) agrega al respecto:

Los seres humanos nos constituimos como tales en virtud de nuestras relaciones con los otros. En la infancia, con los Otros significativos [...] Posteriormente se constituirán vínculos con Otros significativos extrafamiliares entre los que los maestros y los amigos ocupan lugares preferenciales.

De ahí que es imposible concebir la construcción de la subjetividad y «la continuidad de la vida misma» sin vínculos con otras personas: «...y

es en estos vínculos, en estas interrelaciones constitutivas de subjetividad, donde se ponen en juego algunos dinamismos psíquicos fundamentales: identificación, proyección, transferencia afectiva».

Entendemos que este puede ser para Castro el lugar de la comunidad o del grupo, concebidos en la construcción del sujeto por los lazos afectivos e identitarios que construye con otros.

Pero Allidière va más allá y agrega que «...docentes y alumnos que reactualizan en el aula y en cada experiencia pedagógico-educativa sus propias maneras de vincularse internalizadas en las primeras experiencias de sus vidas...». Tomar en cuenta la actualización de las primeras experiencias de los sujetos que aprenden (alumno o docente) se hace importante también en nuestra época donde lo mediático y lo «fugaz del tiempo» se imprime en las modalidades para aprender (Viñar, 2009). Y a la vez nos acerca a Castro y sus diversos escritos donde además de conceptualizar un método, un conjunto de formas de hacer o de enseñar sobre lo prescripto, muestra una experiencia pedagógica educativa que expresa al sujeto construido en esas experiencias, inscripto en familia y una comunidad.

Entonces, las condiciones del acto educativo marcan la posibilidad de «establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura se vivifique y perdure, de la manera en que suelen perdurar estas cosas: transformadas». (Nuñez, 2003). Como nos dice Violeta Nuñez al respecto del vínculo educativo (del Castro, maestro con sus alumnos, del Castro, padre con su hija) no es algo «que se establezca de una vez y para siempre» sino que se «trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca».

Para Nuñez construir vínculos implica lo intergeneracional y lo simbólico que se aprende en relación con el otro «... con el otro de la cultura». Ese otro de la cultura es el referencial de los primeros momentos de la vida que a través del lenguaje introduce al niño en el mundo de los significados de la cultura. Y el otro cotidiano que se nos inscribe en la vida comunitaria, podría haber dicho Castro. Nuñez agrega que si hay posibilidades de encuentro esos son los «territorios culturales». El aula, la comunidad, la mesa colectiva son los espacios y momentos donde «el goce del descubrimiento» se materializa como ejercicio de la libertad. Esto ha sido absolutamente borrado del discurso «pedagógico hegemónico». Esta oportunidad de dialogar con Castro nos permite poner sobre la mesa este asunto y reflexionar con él. Cuando me encuentro con los textos del maestro me hago eco de las palabras de Violeta Nuñez: «Hay que atender que cada uno está convocado a hacer un trabajo diferente...». La diferenciación que produce la transformación hace visible un sujeto que en estos tiempos parecería desdibujado frente a la invasión de lo mediático o de la homogeneización en muchos planos de lo cotidiano. El niño que Castro pudo visualizar en su época, hoy no es posible. Mucho puede decirse al respecto, sin embargo nos acotaremos a referir la importancia de releer los textos de Castro para reencontrarnos con niños y adolescentes de

nuestra época y abrir para ellos espacios de conocimiento, de diferenciación y transformación, espacios donde el aula sea una comunidad, o sea donde pueda vivirse y transformarse en experiencia una comunidad que produzca, desde los saberes personales, los conocimientos que este grupo humano necesita. La singularidad de Castro es colectiva, esto lo consolida como un educador-pensador-escritor, muy necesario para nuestra época. Poner palabra a sus escritos no solo es un profundo orgullo personal, sino la oportunidad de asirlo un poco cada día, cada vez que entramos al salón de clase.

La lectura de diversos textos de Castro y este, en particular, dirigido a su hija nos sitúan frente a la dimensión de los vínculos y me permite abrir un diálogo con Berenstein (2007) al respecto, cuando dice que:

...el vínculo es una marca y un estandarte, como un escudo o una bandera que representa a un país, que otorga pertenencia, donde se es a la vez ciudadano y también extranjero, se pertenece y al mismo tiempo y en otras dimensiones se es ajeno, donde se aceptan algunas reproducciones como propias y no otras, donde no todo está permitido, o sea donde no hay una libertad de estar instalado sin un compromiso hacia el otro que opere como torpe y restricción.

En este sentido Castro es un asiduo visitante de su experiencia pedagógica, y al revisitarla la escritura lo hace visible la posibilidad de contar con él para enseñar. Es un ciudadano y es un extranjero que se encuentra frente a su saber, y al escribirlo lo hace visible y tangible, se perpetúa y llega hasta nosotros para pensarlo y pensarnos. En este sentido amplio los textos de Castro nos invitan a establecer vínculos con él, lejanos por la época que le tocó vivir, cercano porque sus proposiciones son alicientes para recordar algunas implicancias sólidas de lo que significa pensarse, contarse y darse a los demás. Berenstein dice además que «vincular- se» implica la posibilidad de convertir aquello «ajeno del otro» en algo familiar, como la mirada del adulto (de su época y la nuestra) a los más jóvenes; la oportunidad de «ampliar el territorio de lo propio» haciéndose de la comprensión del otro desde la completa ajenidad. «La relación del vínculo se produce al aceptar la imposibilidad de una estabilidad o de fijeza de la relación». Desde nuestra perspectiva, establecer relaciones con los adolescentes, nuestros alumnos, el conocimiento..., la historia, etc., debería incluir esta dimensión de completa incertidumbre, de perpleja imposibilidad de verdad.

Filloux (2004) nos agrega al respecto que «...se puede decir que la Intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo...» La experiencia de la escritura recubre la experiencia de pensar sobre sí para comprender y enseñar. En este sentido, las palabras de Castro a su hija implican un lugar intermediario de intersubjetividad que abre el diálogo y la dialéctica.

De la diferenciación que Castro realiza entre los sujetos enseñantes y aprendientes, destacamos la formación del profesor como conocedor del conocimiento construido de la historia y del aprendiente como sujeto que aprende en un lugar activo en uso de la libertad. En sus textos esta diferenciación de posicionamientos y de roles en el acto educativo queda explícito. En esa distancia entre enseñar y aprender se encuentran los sujetos implicados en esos actos.

En tal sentido Castro analiza las responsabilidades del educador y su implicancia en la comunidad del escolar. En tal sentido Ardoino (2005) nos aporta esta idea que creemos central también para el maestro «...el docente formador los piensa (a los alumnos) en términos de camino-caminante que requiere acompañamiento y ser acompañado». El acompañamiento y el camino van juntos en la singularidad de los sujetos implicados. La dimensión del tiempo personal cobra valor inédito, resquebraja el cronológico que impone lo prescripto, y emergen singularidades con historia representados solo en el trayecto personal, en el camino de antaño recorrido con otros, en las aulas primarias.

Inevitablemente, la noción de saber en tanto saber del sujeto es el de los sujetos situados en un tiempo y lugar, contextualizado producido en comunidad. Se trata para Ardoino del «saber-ser y el saber-se; el saber-se es una parte del saber-ser y lo reencontramos a propósito de hablar del 'otro'». El diálogo que Castro establece a partir de su texto con su hija, con sus otros alumnos, consigo mismo está, para mí, sintetizado en esta frase de Ardoino, ya que nos ayuda a comprender en parte la posición de Castro frente al acto educativo y a sí mismo en el doble acto de enseñar (para el otro y para sí). Entonces, quiero trascender la enseñanza de un saber racional como el de la historia, para abordar los saberes que marcan la acción. Estos son los que se encuentran en la trama que Castro imprime en este texto y en los que dirige a toda la sociedad. Esta dimensión de lo que es necesario hacer para que un adolescente aprenda historia está inserto en la mirada singular de Castro en la cual se sabe conocedor de una experiencia que parte de su saber hacer.

Particularmente nos interesa la mirada de Charlot (1997) sobre los sujetos cuando nos dice que «no hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo, que resulta ser, al mismo tiempo y por allí mismo, una relación con el saber». Podemos leer a través de Castro la importancia de lo comunitario para la construcción de los sujetos del saber, el sujeto que enseña y el que aprende, que son ambos enseñantes y aprendientes en el acto de educación que los une. Este vínculo pedagógico establece una relación con el mundo, con el conocimiento, con la cultura, a través del lenguaje. «Es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo...» (Charlot, 1997). Es una relación con el tiempo subjetivo y, por qué no, el de la historia en tanto disciplina

constructora de una dimensión que nos subjetiva y nos construye como sujetos con identidad comunitaria o local.

Es así que enseñar y aprender son caminos paralelos que con suerte pueden imbricarse en algún «cruce» ocasional. La eventual de construir lo nuevo en el aula es la inscripción que los sujetos hacen evidentes cuando encuentran sentidos en la cotidianeidad que impone el trabajo en común. Estar enseñando y estar aprendiendo son dos acciones que van juntas, son posiciones subjetivas desde las cuales abordamos el conocimiento (Fernandez, 2003)

Como nos dice Schlemenson (2002):

Cada vez que se pone en marcha la acción educativa es en función de la idea que tenemos de sujeto, es decir, qué pensamos del otro en la relación educativa. Se educa en la medida en que se transmiten los patrimonios culturales y se consigue que cada sujeto, desde su predisposición a adquirirlos, se apropie de aquello que le permita vincularse con lo social.

La labor del educador y del educando, podemos agregar, es encontrar los puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura donde se encuentran inscriptos, donde la pequeña comunidad a la que pertenecen es su nido de transformación. Clot (2010) nos indica qué es, en la medida que se produce la transformación, que puede el sujeto apropiarse del conocimiento de su entorno, construir sentidos y saberes. Violeta Nuñez (2003) nos dice también que el sujeto humano ha de querer, de alguna manera, «ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social». Castro (2007) nos indica la importancia de mirar al niño en tanto sujeto humano, y a la escuela-comunidad-educador como centros de «humanización». Debe sin embargo ser un imperativo del sujeto de la didáctica reflexionar sobre estos asuntos para proceder a enseñar... La adolescencia «es la edad de lo abstracto», agrega.

A modo de cierre

Acercarme a Castro, a través de las palabras a su hija, implicó tejer con las diversas herramientas conceptuales que nos proporcionan nuestras lecturas actuales, una trama para el diálogo con el autor y la época fecunda en la que le tocó enseñar. Nos ayudó a retornar a la pedagogía y la psicología pero sobre todo a nosotros mismos como enseñantes de la historia y como aprendientes en esa experiencia. Los actos más puros de libertad se ponen en juego en cada trazo de escritura que el autor dedica a su hija; pero, a la vez, los sentidos grupales o comunitarios, como él los llama, están siempre ahí, en su pulsión para emerger en estos tiempos que se impone el individualismo y la fractura social. Castro ha tejido para su hija y para todos sus aprendices la posibilidad ineludible de acercarnos al sujeto político y pedagógico que él es en una oportunidad de enseñanza entre líneas.

Bibliografía

- ALLIDIÈRE, N., *El vínculo profesor alumno. Una lectura psicológica*, Buenos Aires: Biblos, 2008.
- ARDOINO, J., *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 2005.
- BERENTEIN, I., *Del ser al hacer*, Buenos Aires: Paidós, 2007.
- CHARLOT, B., *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Montevideo: Trilce, 1997.
- CIFALI, M., *Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura*, Conferencia ofrecida en la Universidad de Verano, N.º 101, «El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros», Saint Jean D'Angely, setiembre de 1995. Una nueva versión aparecerá en las actas de esta universidad.
- FERNÁNDEZ, A., *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- FILLOUX, J. C., *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004.
- GRAMSCI, A., *La alternativa pedagógica*, Barcelona: Nova Terra, 1976.
- NUÑEZ, Violeta. *El vínculo educativo*. En Tizio, H «Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis». Barcelona: Gedisa, 2003.
- SCHLEMENSON, S., *El aprendizaje un encuentro de sentidos*, Buenos Aires: Kapeluzs, 2002.
- VIÑAR, M., *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*, Montevideo: Trilce, 2009.



Julio Castro en el Congreso de Maestros Rurales. Piriápolis, 1949

Para tener en cuenta en el momento de enseñar: «Comportamiento histórico del joven»

Lucila ARTAGAVEYTIA⁴

Cuando se lee el documento «Instructivo para una hija que tiene que concursar y está floja en un tema» queda claro que el centro de las reflexiones que contiene refieren a la enseñanza de la historia. Si bien algunas de las consideraciones que el autor realiza y adjudica, por ejemplo, el carácter normativo a la didáctica, hoy son puestas en cuestión. A su vez, llama la atención la claridad con que Julio Castro sostiene que el objeto de estudio de la didáctica son las prácticas de enseñanza, en un momento histórico que era común considerar el «proceso de enseñanza-aprendizaje» como eje de la disciplina. El modo en que titula uno de los apartados del documento es ilustrativo al respecto: «La didáctica de la historia: ciencia y arte de la enseñanza».

Ahora bien, esta ciencia y este arte de enseñar cobran sentido para Castro si resultan «eficaces» frente a los alumnos. La palabra «eficacia» —hoy muchas veces connotada negativamente al vincularse a planteos tecnológicos— parecería referir, en el texto de Castro, a la relación ontológica (Fenstermacher, 1989) no causal, que existe entre la enseñanza de un cuerpo de conocimientos —en este caso la historia— y los posibles aprendizajes de los alumnos.

Pero como se comprende, para el maestro de historia, tanto en un caso como en el otro (ciencia o arte), el interés central es la eficacia frente al alumno. A ella, en buena parte, están condicionadas las formulaciones metodológicas a que debe ajustarse la función docente.

Por eso, en el siguiente apartado, titulado «Comportamiento histórico del joven», Julio Castro apela a su larga experiencia como maestro para desarrollar algunos de los «comportamientos» de los chicos ante la historia que se deben tener en cuenta en el momento de pensar en la enseñanza de la disciplina.

«La enseñanza de la historia debe por lo menos reconocer y tener en cuenta las formas del comportamiento histórico del alumno».

⁴ Profesora de Historia; profesora efectiva de Didáctica de la Historia; magister en Educación; posgraduada en Constructivismo y Educación; consultora de UNICEF, en participación adolescente; coordinadora académica del sector de Formación Permanente del IPES; autora de numerosas publicaciones sobre la Enseñanza de la Historia y de los Derechos Humanos.

Importa entender cómo «comprenden» para enseñar mejor las conceptualizaciones, cómo es el caso del tiempo histórico. El foco que da sentido a la reflexión sigue siendo la enseñanza, no, los aprendizajes, lo que hace inusualmente actuales sus planteos acerca de la didáctica.

Entre estos comportamientos históricos de los jóvenes Castro destaca las dificultades para manejar con la cronología y el tiempo histórico. «Al inicio de los primeros pasos en el tiempo —ayer, hoy, mañana— lo siguen con bastante distancia en as formas más o menos difusas del pasado, presente y futuro».

La tendencia a vincular el pasado con sus experiencias directas: «...frente al hecho o al personaje, el niño tiene tendencia a actualizarlo y a vincularlo temporalmente a sus experiencias directas».

El peso del mito y la fantasía que desbordan la realidad: «Como se comprende en el reino de la fantasía y el mito es imposible localizar al hecho histórico como tal. El héroe y la leyenda desbordan por sobre [testado se lee: «hechos y personajes reales»] sucesos y personas reales».

Cualquiera de los tres comportamientos mencionados: las dificultades para la comprensión de la temporalidad, la presencia de anacronismos y la relación entre fantasía y realidad siguen desvelando hoy a los enseñantes de la disciplina que se enfrentan a esos alumnos que refiere Castro: escolares y estudiantes de primer ciclo.

El abordaje que realiza Castro de las formas de comprensión que predominan en las diferentes edades y las propuestas de enseñanza que sugiere son más afines a los planteos teóricos actuales de autores como Kieran Egan —a los que claramente se adelanta— que a los estadios piagetianos, hoy en revisión por muchos.

Veamos algunas coincidencias que aparecen en ambos autores:

El interés en escuchar cuentos y leyendas

Utilizando seguramente sus años de experiencia como maestro, Castro sostiene que los chicos se interesan en «escuchar cuentos y leyendas», y que eso puede servir como punto de partida hacia la enseñanza de la historia. «El interés (...), por escuchar cuentos y leyendas puede aprovecharse con fines de una iniciación hacia la percepción del pasado».

Lo que resulta más actual de su planteo es la propuesta de utilizar el interés de los chicos en los relatos míticos para «iniciar una percepción del pasado». La narración aparece aquí al servicio de la enseñanza de la historia. No se plantea como una forma de entretener niños —lo que ya de por sí sería

valioso— sino como camino hacia la comprensión conceptual, en especial, la temporalidad.

La idea de que los seres humanos somos «animales narradores» que damos sentido a nuestras vidas a medida que nos cuentan y contamos, (Bruner, 2003) subyace detrás de los planteos de Castro. La narración — poderosa herramienta cognitiva que nos permite comprender el mundo y comprendernos— es presentada como el punto de partida para la percepción del pasado y el acercamiento a los conceptos históricos. Pero no cualquier narración, son los cuentos y leyendas los relatos que mejor se adecuan al comportamiento histórico del joven en sus primeras etapas de escolarización, sostiene Castro.

Relatos fantásticos, extremos, emocionantes que responden, dirá años más tarde Egan (2000) a las formas de comprensión míticas predominantes en los niños en la etapa de la escuela. Formas de comprensión duales, abstractas y afectivas, profundamente vinculadas a las emociones.

La comprensión mítica supone estructurar la experiencia en una forma narrativa para que los acontecimientos, los hechos, las ideas y las personas puedan tener un significado afectivo (Kieran Egan, *Mentes educadas*, p. 97).

Según Ferro (1981) el modo en que nos contaron la Historia cuando éramos niños —por estar vinculado a nuestras curiosidades y emociones— dejará en nosotros una huella para toda la existencia. Los consejos de Castro a su hija, que plantean priorizar la narración apoyan estos planteos.

No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella dejó su huella en nosotros para toda la existencia. Sobre esta imagen, que para cada quien es un descubrimiento del mundo y del pasado de las sociedades, se incorporan de inmediato opiniones, ideas fugitivas o duraderas, como un amor [...], al tiempo que permanecen, indelebles, las huellas de nuestras primeras curiosidades y emociones. (Marc Ferro. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, 1981).

El interés por coleccionar cosas y por algunas temáticas en especial

De la misma manera, «el interés de los niños en coleccionar cosas» también es visto hoy como una posibilidad importante de motivación al poner a los alumnos a trabajar a fondo en alguna temática de su interés. Cuando los chicos llegan a conocer algo en sus detalles eso les da la seguridad — entre otras—, de que ellos pueden profundizar en algún conocimiento, así

como coleccionar algo adquiere sentido si se «completa» lo más posible la colección. Castro destaca este interés en su escrito: «El interés por juntar y coleccionar cosas (...), puede aprovecharse con fines de una iniciación hacia la percepción del pasado».

Hace referencia también a la llamada «edad de los intereses especializados» o «edad de las monografías». Tener en cuenta estos intereses permite superar la idea de que todos los estudiantes que integran un grupo de clase tienen que estar aprendiendo lo mismo al mismo tiempo. Esta idea, tan arraigada en muchas prácticas escolares, dificulta grandemente la hoy tan mentada «educación para la diversidad», más instalada en el discurso que en las experiencias áulicas.

De los 10 años en adelante (...), es la edad, según los pedagogos en la escuela activa de [testado se lee: «las monografías»] los intereses especializados. Adolfo Ferrière la califica de edad de las monografías.

Otra característica distintiva de la actividad intelectual de los estudiantes durante estos años es su obsesión por las aficiones o las colecciones. (...) Cuando coleccionamos algo o dominamos a fondo una faceta del mundo, obtenemos la seguridad de que la realidad no es ilimitada, de que la podemos captar. Cuando aprendemos algo exhaustivamente, obtenemos la seguridad de que el mundo, en principio, se puede conocer. Así reducimos la amenaza de sentirnos insignificantes o de estar a merced de una realidad inconcebiblemente vasta (Kieran, Egan. *Mentes educadas*, p. 128).

El interés en los héroes y en los grandes hombres

El interés en los héroes —típico de la etapa de la «comprensión romántica» según la tipología de Kieran Egan— es destacado por Castro en los chicos que concurren a los primeros años de la educación secundaria.

«De los diez años en adelante —y ya estamos en la edad liceal— interesan al niño los héroes, los grandes hombres».

Lo heroico, lo extremo les resulta muy atractivo, y puede ser también el punto de partida para la enseñanza de una historia que explique el contexto de una época a partir de los héroes y de experiencias heroicas, pero sin quedarse en ellas.

En su escrito, Castro manifiesta la preocupación de que el sentido de lo heroico que se tiene en edades tempranas pueda interferir en la comprensión de la historia nacional. Sin embargo, apuesta a que en el final de la etapa escolar los chicos ya pueden discernir de otra manera.

En los primeros años las grandes figuras nacionales representan para los niños personificaciones de su propio sentido de lo heroico, transferidas a un personaje. Pero a poco que se analice la naturaleza

íntima de esa valoración a parecerá que ésta se aplica indistintamente para un héroe nacional como para un personaje de historieta o de serial de cine o TV. Recién en los últimos años escolares el niño es capaz de aplicar otra escala de discernimiento.

Al igual que los héroes, «los grandes hombres» —aquellos que realizan actividades éticamente trascendentes—, causan fascinación a los chicos de esta edad. El componente sublime de algunas vidas —morir luchando por una idea, dedicarse a cuidar leprosos, etcétera— llega en profundidad a los adolescentes que suelen ser muy idealistas.

«Fácilmente se alejan de la realidad, son idealistas y utópicos y se muestran marcadamente sensibles a los misterios de la naturaleza y el hombre».

K. Egan (1999) destaca esas mismas características en los estudiantes en los que predomina la comprensión romántica:

...la atracción que sienten por lo asombroso y lo terrible; su fácil asociación con lo heroico o lo trascendente; su idealismo y su sentido, fácilmente estimulable de la injusticia, que a menudo los lleva a la rebeldía; su disposición a investigar de manera exhaustiva los detalles de algún tema; y un acceso al conocimiento más directo y espontáneo a medida que está inserto en las esperanzas, los temores, los miedos, las intenciones, etcétera, humanos. (Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, p. 75).

La edad de los intereses intelectuales y abstractos (comprensión filosófica temprana)

De acuerdo a K. Egan, los intereses intelectuales y abstractos que corresponden a la etapa de la «comprensión filosófica» temprana, coinciden con la posición de Castro, en la «edad normal» de los alumnos de Secundaria, en la mitad de este ciclo.

Durante la edad normal del alumno de Secundaria (...) Aparecen los intereses intelectuales o abstractos. La actitud reflexiva que en muchos casos se transforma en introversión, es corriente. [testado se lee: «La actitud»] El niño razona, abstrae, compara, generaliza.

Así como en el predominio de la comprensión romántica el interés de los jóvenes se centraba en historias reales, intensas, dramáticas, extremas y fascinantes, el nuevo lenguaje teórico ayuda a generar una perspectiva significativamente diferente donde estos detalles vivos se ven más como partes de totalidades, sistemas y procesos generales.

Castro sostiene que a fines del primer ciclo de enseñanza media, muchos chicos ya podrían acceder más fácilmente a las generalizaciones y abstracciones conceptuales de la historia. El tema que sigue pendiente es si es conveniente utilizar esas abstracciones y generalizaciones como punto de partida de la enseñanza —comenzar la clase con un esquema o mapa conceptual, por ejemplo— o si es mejor —en esta etapa temprana de la comprensión filosófica— llegar a las abstracciones y generalizaciones partiendo de caminos más inductivos o dialécticos.

*La preocupación por los problemas de actualidad
(comprensión filosófica tardía)*

Egan (2000) caracteriza la etapa de la comprensión filosófica tardía —el alumnado de segundo ciclo de educación media— como una etapa en que los chicos comienzan a percibir que los esquemas generales interpretativos —muchas veces vacíos de contenidos y que los fascinaron en la etapa previa— no necesariamente coinciden con la realidad, y que esta última siempre desborda lo que cualquier esquema general muestre de ella. En esta etapa, la intención de comprender la complejidad de los fenómenos históricos y sociales, sus causas y efectos, se hace manifiesta.

Castro sostiene con firmeza que recién a esa edad los jóvenes son capaces de analizar y comprender los fenómenos que sirven de tema al debate público.

Solo al final del periodo liceal —segundo ciclo, aproximadamente— los jóvenes retornan a lo real, a lo contingente y son capaces del análisis y la comprensión de las causas y los efectos. Se preocupan por los problemas actuales y tratan de comprender las realidades políticas, sociales, económicas o artísticas, que [testado se lee: «se debaten»] sirven de tema al debate público.

La agudización del sentido crítico (comprensión irónica)

La comprensión irónica se caracteriza, según Egan (2000), por la capacidad de revisar el propio pensamiento y por la toma de conciencia de nuestras limitaciones para aprehender la realidad.

El componente esencial de la ironía es un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento, y una sensibilidad refinada hacia la naturaleza limitada y cruda de los recursos conceptuales que podemos emplear para intentar comprender el mundo. (Egan, Kieran. *Mentes educadas*, p. 213).

Esta reflexividad está, a la vez, en el corazón de la ética, ya que nos permite posicionarnos frente al otro en una relación humanizadora.

... nos permite aplicar a nuestra propia comprensión, a nuestras propias creencias y opiniones, las preguntas y las dudas que podemos abrigar en relación con las de los demás. [...] Por lo tanto la comprensión irónica requiere expandir nuestras simpatías y sensibilidades hasta el punto de incluir a quienes difieren totalmente de nosotros. (Egan, Kieran. *Mentes educadas*, pp. 233 y 234).

Respecto a la interpretación histórica y la emisión de juicios de valor, la postura de Castro es clara, debe dejarse para segundo ciclo:

De los 18 a los 20 años —los jovencitos antes—, toman contacto pleno con el mundo cultural que los rodea y ya su comportamiento intelectual es similar al del adulto, por lo menos en el sector de manifestaciones que nos interesa. [Testado se lee: «No solo»]. Se ha definido y agudizado el sentido crítico y emiten, sin limitaciones ni reservas, juicios de valor.

También hay coincidencia en que la interpretación histórica y la emisión de juicios de valor exige conocimientos, ya que son estos los que permiten complejizar los esquemas interpretativos.

Por otra parte, este aspecto de superior jerarquía en la enseñanza de la historia, solo puede ensayarse frente a jóvenes cuya edad asegura un mínimo de madurez y de capacidad de análisis. Además [testado se lee: «la»] su elaboración debe estar avalada por conocimiento que [testado se lee: «requieren»] exigen, por lo menos, varios cursos previos de preparación. No puede [testado se lee: «ensayarse»] intentarse sino en el segundo ciclo liceal.

Conciencia histórica y opinión actuante

Quisiéramos terminar estas reflexiones y poner el acento en lo que consideramos uno de los aportes más destacados del documento de Castro. Su afirmación de que el comportamiento histórico del joven no vale solo en relación al pasado sino en relación al presente, y en lo que él llama su «opinión actuante», clave en el futuro a construir por los jóvenes.

Hemos visto cómo Castro se ha preocupado en plantear a su hija la necesidad de respetar y partir de las formas de comportamiento histórico de los jóvenes. También hemos mostrado la actualidad de sus planteos y las coincidencias con algunos filósofos actuales como K. Egan.

Pero Castro explica que ese proceso no vale solo con referencia al pasado, sino en relación con el presente y el futuro:

El juicio histórico, el criterio histórico que los alumnos alcancen como culminación de su proceso educativo no vale solo con referencia al pasado. Es la opinión actuante, la toma de posición del joven lo que está en juego.

En más, en una ocasión en los consejos de Castro a su hija, hace referencia a la «conciencia histórica» en una acepción más madura, aquella que según Jorn Rusen (1992) nos permite ser conscientes del pasado y, desde el presente, tomar decisiones sobre el futuro, y sentirnos agentes de nuestros destinos, tanto individuales como sociales.

También nos recuerda a Reinhart Koselleck (1993) y sus conceptualizaciones sobre el pasado como «espacio de experiencias» y el futuro como «horizonte de expectativas», y a P. Ricoeur (1995) y su monumental obra: *Tiempo y narración*.

Estos son simples ejemplos de la fermental actualidad del escrito de Castro y de su condición de político comprometido con su tiempo.

Bibliografía

- BRUNER, J., *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires: FCE, 2003.
- EGAN, K., *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid: Morata, 1991.
- La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires: Amorrortu: 1999.
- Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Buenos Aires: Paidós, 2000.
- FENSTERMACHER, G., *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, En Wittrock, M. (Ed): *La investigación de la enseñanza*, Vol. I. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona: Paidós, 1989.
- FERRO, M., *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- KOSELLECK, R., *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- MC EWAN, H. y Egan, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- RICOEUR, P., *Tiempo y Narración*, Volúmenes I, II y III, México: S. XXI, 1995.
- RÜSEN, J., *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico*. En *Propuesta educativa N.º 7* (pp. 27-36), FLACSO, Buenos Aires: Miño Dávila, 1992.



Julio Casto en Ecuador

Construir la metodología de trabajo, un desafío permanente en el quehacer docente

Alicia FERNÁNDEZ LABEQUE⁵

Esta incursión en un campo que todavía está lejos de ser conocido y que deberá ser estudiado con seriedad y método algún día, muestra la necesidad de convertir la historia en materia asimilable, cuando su objeto es la enseñanza. Esto es una de las cuestiones fundamentales de la metodología.

Abordar el problema de lo metodológico en la construcción de la didáctica resulta un desafío importante en todo tiempo, sobre todo ante la ausencia de un debate continuo sobre el tema, ya reclamado por Julio Castro en su manuscrito.

Desde una mirada personal intentaremos complementar las diversas interpretaciones que comprenden este trabajo en conjunto, sobre un documento inédito del maestro Julio Castro.

Si nos ubicamos en el contexto histórico desde el que escribe Julio Castro nos resulta llamativo que en la primera mitad de siglo haya permanentes referencias al papel que desempeña lo metodológico en la actividad pedagógica. En general se habla de «métodos», en plural, aludiendo a construcciones elaboradas sobre la base de experiencias educativas concretas, sin explayarse demasiado en desarrollos discursivos de orden teórico y soslayando con demasiada frecuencia la referencia a las prácticas cotidianas, en particular las que remiten al aula, y por ende a la enseñanza.

Por ello llama la atención la propuesta concreta de Castro, centrada en el alumno y en la comunidad como referente, al contexto filosófico e histórico que contiene al centro educativo y a su quehacer cotidiano.

...la educación está condicionada por los elementos físicos e históricos de un momento o un medio dados. y más adelante asevera Los planteamientos y las soluciones educacionales no pueden prescindir de las realidades históricas (Castro, 1993:17).

Continuando con el contexto, son muchas las experiencias que se denominan «métodos». Me refiero, entre otros, a los métodos Montessori, Decroly, de proyectos (Kilpatrick), el método de trabajo libre en grupos (Cousinet) y los métodos Freinet y Winnetka, ligado al Plan Dalton (Washburne). En nuestro país, particularmente, la «Escuela Nueva».

⁵ Profesora de Historia, magister en Educación, docente del IPA en Didáctica de la Historia, coordinadora del Dpto. de Investigaciones de la Biblioteca Nacional.

Estas experiencias dan cuenta de una propuesta pedagógica que va mucho más allá de los procesos interactivos en el aula, en tanto implican verdaderos proyectos institucionales en el sentido en que hoy los entendemos.

Por ello, frente a una realidad como la actual, con gran parte de los más jóvenes dentro de la pobreza, excluidos, que desconocen sus derechos, sin vivienda, sin espacios reales compartidos con los «otros», que no están siendo educados para «tomar la palabra», nos pone de cara a la problemática que ya denunciaba Julio Castro desde la década de 1940.

Cada país tiene sus modos propios de interpretar y definir su destino histórico. Es lógico que este determine ciertos fines y contenidos de la educación. También es lógico que los regímenes políticos imperantes, o las clases dominantes en el ambiente de la vida pública, influyan. Puede no ser lícito, ni recomendable desde el punto de vista docente. Pero sin ninguna duda ocurre así.

Un proyecto educativo dentro del encuadre institucional que busque zanjar las diferencias señaladas anteriormente, que intente lograr una mayor autonomía, debe necesariamente ser solidario con metas que apunten a hacer surgir individuos autónomos. Esto es más imperativo en las instituciones educativas donde, a la vez, se plantea una situación antinómica entre dos planos de la educación humana: la individuación y la socialización.

No comparto la idea recurrente de una educación en crisis. Sin duda lo que se encuentra en crisis es la institución educativa. Creada en un contexto absolutamente diferente al actual, por una cultura dominante que buscaba homogeneizar, normalizar y disciplinar a un grupo más compacto que el actual, que tenía acceso primero a la educación primaria, luego continuaba sus estudios secundarios y algunos ingresaban a la Universidad. Hoy es otra la situación, con una heterogeneidad de grupos juveniles, provenientes de diversos sectores socio-culturales que tiene el deber pero sobre todo el derecho a educarse. Esa población estudiantil requiere de una institución que la incluya primero, la motive luego, y la comprometa finalmente en un proceso de formación donde adquiera las herramientas necesarias para transformar sus condiciones de vida y principalmente su futuro.

La pedagogía debe ayudar al individuo a devenir autónomo, a pensar por sí mismo, a desarrollar al máximo su capacidad de reflexión, sus características diferenciadas. Pero debe hacerlo en un escenario, la institución que integra. Los individuos se transforman en lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella.

La educación y las instituciones que la mediatizan son y han sido siempre

una cuestión principal en un mundo cambiante. Al menos en la modernidad sería difícil reconocer una etapa en la que las instituciones educativas no estuvieran en y con conflictos. En primer lugar, porque la educación como las instituciones son producciones humanas, sociales y culturales. En ellas el conflicto constituye un trasfondo permanente, fuente de dificultades y sufrimiento, pero también del que nacen el cuestionamiento, la movilización de lo instituido por lo instituyente, el descubrimiento de nuevas formas y de nuevas matrices de sentido.

La constitución de una institución determina fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; recibe mandatos y demandas; demandas que a su vez generan proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza procesos de cambio; genera mecanismos y modos de regulación de conflictos; se apunala en un aparato jurídico-normativo (Garay, 2006). En síntesis, produce una cultura institucional. Cultura que se presenta como un sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico). Orden simbólico que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales.

Al referirnos a la institución educativa como estructura social, esta se inscribe en lo que Fernando Braudel y la historiografía de la primera mitad del siglo XX definieron como de larga duración. Proceso cruzado por distintos tiempos históricos, medios geográficos y relaciones sociales en los que certezas y contradicciones, estructuras y superestructuras dan forma a una institución capaz de sobrevivir a cambios de ideología y de paradigmas y, cada cierto tiempo, recomponerse para aparecer nuevamente como el símbolo de las grandes transformaciones que se originan al interior de los sistemas sociales. De esta forma, con el correr de los años, la institución escolar se impuso como la expresión de la civilización y el artífice natural de la construcción de ciudadanía. Precisamente por su carácter de larga duración y por las representaciones que evoca, su historia no se sostiene solo en leyes, decretos, documentación y relatos oficiales, también lo hace en el imaginario y las subjetividades de quienes — como en este caso Julio Castro— participaron de estos procesos de quienes se educaron en ella. Remarcando la idea pionera de este maestro crítico que nos advierte de que:

...la unidad del proceso educativo no la da la organización de las instituciones...ni los planes de estudio, la da la vida del educando, que es una continuidad sin transiciones. (...) querer que el niño se haga al modo escolar o al modo liceal...es poner la carreta delante de los bueyes. Los niños no se hicieron para la Escuela o el Liceo. Liceo y Escuela se hicieron para los niños.

Si hablamos sobre métodos y metodología hablamos de una de las categorías fundamentales de la Didáctica. Esta entendida como la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (Litwin, 2008). Por ello, cuando intentamos dar cuenta de la evolución de esta categoría de análisis desde el campo de la didáctica y, por ende, de la práctica docente necesariamente reconocemos los cambios que ya han pasado y se continúan experimentando en diversas etapas de estructuración y reestructuración, sin desconocer que coexisten los enfoques tradicionales con las nuevas propuestas. Pluralidad de enfoques, abordajes y elementos teóricos en lo que se refiere a la Didáctica.

En el contexto en que se desarrolla la propuesta de Castro, nos encontramos con una fuerte vinculación de la enseñanza y su práctica con la tradición «normalizadora y disciplinadora del buen maestro» (Davini, 1996).

Esta tradición surgió ante la necesidad de preparar el personal que condujera la acción educativa frente a la organización de la escuela de masas, de una manera coherente con el proceso de consolidación de los Estados modernos. Los principios positivistas de orden y progreso, laicización de la enseñanza y organización del sistema público nacional, fueron las máximas con el que marcaron esta tradición, con el papel fuertemente moralizador y socializador que se le asignó al cuerpo docente (Corti, Ricobaldi, 2008:56).

En este enfoque, acorde a determinado contexto socio-histórico, la propuesta se orientó hacia el disciplinamiento y la homogeneización de los ciudadanos. La educación fue vista como una herramienta capaz de lograr la aceptación de las normas morales y el docente como un conductor civilizador, misionero en la formación de los ciudadanos así como de las masas de inmigrantes.

Dentro de los cambios señalados, en la década del 70, surge la corriente que ha tomado el nombre de Tecnología Educativa y desde cuya propuesta pedagógica se genera un fuerte impacto en las derivaciones didácticas que por esos años sostenían las reformas educativas. Al priorizar una visión instrumentalista, justificada desde el supuesto de la científicidad, la Tecnología Educativa invade diferentes ámbitos de teorización, cancelando de algún modo el debate en relación con temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza. En el caso del método/metodología se traduce en un corrimiento por el que la atención se centra en las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades implicados en ellos. Corriente que en la actualidad tiene sus fuertes críticas desde una visión que recupera a los sujetos de la acción educativa, al contexto donde se efectiviza, y principalmente a las intenciones que manifiestan los agentes del proceso educativo.

La educación que se realiza en buena parte por transmisión de conocimientos, utiliza para la enseñanza de los jóvenes del saber que los hombres han cultivado y elaborado. Para el caso que nos ocupa, el conocimiento de la Historia, corresponde, en su aplicación docente, la enseñanza de la Historia, que no es historia en sí, sino que la utiliza y la nutre de intención, objetivos y fines específicos, en los que predomina, más allá del conocimiento en sí, la preocupación docente de su transmisión asimilable.

Asombra la vigencia del pensamiento de Julio Castro. Es tanto lo que tiene para decir, y tanto lo que tenemos para reflexionar, cuando aún en las aulas estos conceptos no han sido reconocidos dentro de las propuestas metodológicas de muchos docentes.

Para empezar, enseñar Historia es enseñar «alguna» historia, porque la historia a secas, no existe. Existen diversas posturas historiográficas. Todos los historiadores hablan del pasado, se refieren al tiempo y a acontecimientos que sucedieron hace mucho. Eso no es Historia, nos dice Ana Zavala (2005, 20). La Historia es una interpretación del pasado, es la creación de un discurso que provee de sentido a los hechos y acontecimientos del pasado. Enseñar Historia es enseñar (en el sentido más llano de «mostrar») alguna versión inteligible del pasado. En el texto sorprende el uso del término intencionalidad docente: «... la nutre de intención, objetivos y fines específicos, en los que predomina, más allá del conocimiento en sí, la preocupación docente de su transmisión asimilable».

Logra expresar una de las ideas con mayor actualidad dentro del campo de la Didáctica. Hoy decimos que el proyecto de un profesor es una actividad intencional (Boutinet, 2004, 158) que reúne varias dimensiones: la primera es la intención de actuar, lo cual produce un fuerte cuestionamiento sobre el valor de lo que enseña (¿por qué y para qué enseñar historia?). Lo que conlleva a la intención al actuar, que también produce reflexiones y argumentos con sentido, sobre el qué y el cómo de esa enseñanza.

Las acciones de enseñanza remiten a la educación de otro —siguiendo a Elisabeth Chatel (2001)— y son con frecuencia abordados desde la perspectiva de un juicio en relación a cómo se adecuan a su finalidad. Al decir que enseñar es intentar que otro aprenda alguna cosa —según la autora— que se trata de «actuar para hacer actuar a otro», por lo tanto es como una acción por relevos, pero de un tipo especial en tanto ese «relevo» para otras personas es en parte oscuro, a veces difícil de ver y de especificar.

Si enseñar es hacer aprender alguna cosa a alguien, ponemos el acento sobre el resultado esperado: hacer aprender alguna cosa y como consecuencia de la enseñanza, esperamos que los estudiantes hayan cambiado, que sepan más, que hayan aprendido algo. Los profesores, entonces, somos mediadores en la construcción de los conocimientos de los estudiantes. Tratamos de facilitar

el conocimiento a los que no lo tienen; lograr articular los conocimientos de tal forma que se logre su máxima expresión en la relación pedagógica. Es un proceso «entre» docente-alumno, que necesita de una voluntad de enseñar pero también de una voluntad de aprender.

Hay que admitir que el conocimiento es una especie de riqueza que no es absolutamente desligable de las personas. Los saberes publicados, formalizados, codificados, los que se enseñan en las escuelas, pasando por su puesta en discurso, necesitan una transformación para ser aprendidos, un trabajo, una aprestamiento que se opera en relación con aquellos a quienes el conocimiento está destinado. Este es el trabajo propio de la enseñanza. Del lado de los estudiantes también hay un trabajo a realizar, apropiarse de los conocimientos formalizados, lo que no quiere decir que sean receptáculos pasivos de la palabra del profesor. El profesor debe trabajar para hacer enseñables los conocimientos y el estudiante debe hacer algo para apropiárselos.

Por ello se habla de una doble agenda actuando en relación con los estudiantes y en relación a los objetos de conocimientos en estudio. Proceso doblemente incierto, la primera dimensión de la incertidumbre tiene que ver con la relación de la clase sobre el objeto de estudio previsto, la segunda tiene que ver con el trabajo personal con cada uno de los alumnos, durante el tiempo de la clase y después, para que los aprendizajes resulten.

En el pensamiento de Julio Castro ambas dimensiones ocupan un lugar de reflexión. Así lo manifiesta:

El primero tiene como objeto el estudio de los métodos de transmisión del conocimiento histórico, de la incitación al despertar de las vivencias de los alumnos para lograr la eclosión de su interés y sensibilidad, del equilibrio entre los reclamos del interés docente y la capacidad de asimilación por parte de los educandos, de la ordenación lógica entre la materia de estudio y los límites formales del espacio y el tiempo, etcétera.

Dicho desde otro lugar es lograr la captación de significaciones respecto a los saberes logrados por personas, que frente a un conocimiento producen una devolución y, de esa forma, la enseñanza como acción queda atrapada en una tensión que le es propia, entre la apertura a los conocimientos, apertura portadora de actividad intelectual potencial de significaciones nuevas y de incertidumbre, y la canalización de esta incertidumbre, válida para los aprendizajes realizados.

El segundo es lo que, también convencionalmente, se llama el «arte de enseñar», su acierto para elegir y usar auxiliares; en habilidad para usar del tiempo y el espacio como elementos de ubicación: su espacialidad para despertar emociones y sentimientos en unos casos, afán de rigorismo y pasión por el establecimiento de la verdad, en otros.

Ese «arte de enseñar», como lo llama el maestro, no es más que esa acción, esa tentativa de acercamiento, de apoyo en los conocimientos comunes, en el avanzar hacia conocimientos nuevos, siempre corriendo el riesgo tanto de perder la validez como de fracasar en su acceso. Lo cual genera una incertidumbre propia de estos cursos de acción, al intentar una relación conceptual recíproca entre el campo didáctico y el campo académico de la historia.

Julio Castro también nos plantea una reflexión que ha generado numerosas discusiones teóricas.

Los métodos habituales de enseñanza de la Historia han sido frecuentemente sometidos a proceso en razón de su olvido o desconocimiento de la capacidad de actividad y creación que es condición de la mente infantil. Se condena al dictado que obliga a garrapatear datos y fechas, a la disertación que impone el silencio y la pasividad y, frecuentemente, al aburrimiento, a la lectura del [estado se lee: «texto»] manual en clase, otra torpe manifestación de pobreza. Pero si las presiones son muy claras en torno a lo que no se debe hacer, no resultan tanto cuando pretenden construir las sustitutivas.

En la década del 80 —según Edelstein (2006)— años fecundos en producciones que implican un significativo *aggiornamento* de viejas categorías de la didáctica (los objetivos, los contenidos, el currículo, la evaluación, etcétera) y la incorporación de otras nuevas (la transposición didáctica, el currículo oculto, la cultura académica, el discurso en el aula, la negociación de significados, etcétera), prácticamente no hay trabajos que incluyan la cuestión del método como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión. Esta cuestión queda subsumida, en todo caso, en conceptualizaciones afines, sin la necesaria explicitación de las relaciones implicadas.

Durante décadas se mantuvo la idea de la universalidad del método, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto.

Se trata, según señala A. Díaz Barriga (1985), del mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado, por cierto, con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente.

Sintéticamente: el centro es la instrucción; el soporte, la técnica; el efecto buscado, la efectividad en los resultados.

El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de

apropiación por parte del alumno (Díaz Barriga, 1985), desconociendo, lo que tan bien señala Castro, la necesaria flexibilidad y adecuación al nivel cognitivo de los estudiantes. «A esta altura se ve bien claro que la sobriedad y el rigor del método en la ciencia histórica debe convertirse en flexibilidad y adecuación cuando de su enseñanza se trata».

Otra gran tensión se genera desde esta visión, entre la didáctica general y la especificidad de cada conocimiento a impartir.

En realidad, en coincidencia con Díaz Barriga (2009, 111), podríamos decir que:

... no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Solo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método.

Esto es claramente expuesto en el texto de Julio Castro:

Toda rama del conocimiento tiene sus objetivos y métodos propios. Tiene asimismo su fin universal y último que la inspira. Su proceso de desenvolvimiento se rige de acuerdo a métodos o guías que facilitan y ordenan la investigación, el acopio de datos, la crítica, la formulación y verificación de hipótesis, etcétera.

Es decir que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. Dependerá entonces de las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta a investigar.

Ahora bien, así como no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento del contenido, es evidente que hay otra cuestión de ineludible consideración: la problemática del sujeto que aprende. El reconocimiento de estas dos variables como determinantes en toda definición metodológica clarificaría la imposibilidad de un modelo único, permitiendo además acuñar en relación con lo metodológico una nueva categoría en el campo de la didáctica, la de «construcción metodológica» (Furlán, 1989).

Díaz Barriga (2009) explica que el método implica «una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)».

Por lo tanto, es una construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares, dentro del marco de situaciones o ámbitos también particulares. Se debe agregar, como significativo, la adopción de una perspectiva metodológica que proyecta un estilo singular de formación, estilo que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con las cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y al aprender.

La historia es, por naturaleza, atrayente y llena de interés. Solo las deficiencias de su enseñanza pueden convertirla en pesada o aburrida. Tal vez en pocas materias de los que constituyen los programas, como en esta, la calidad del profesor influye tan poderosamente en la formación de sus alumnos.

José Pedro Barrán (2010, 99) decía que:

Cualquier alumno lo sabe, la base de la buena enseñanza, del aprendizaje que ha dejado huellas en el recuerdo de la mujer y el hombre maduros, de esa educación que ha servido a la construcción de ciudadanos críticos es el docente concreto, de carne y hueso que nos tocó en suerte. Apostar al docente, más allá de programas y planes de estudio, es la clave, es volver a la realidad última de toda enseñanza.

Toda propuesta metodológica de un docente, en posición de enseñante, está en gran parte relacionada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento, perspectivas que ponen en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. Estilo que, en consecuencia, en su complejo entramado expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo), aun cuando pueda no ser objetivada, en tanto se juega en la práctica.

Julio Castro señala que el acto de enseñar está constitutivamente ligado a la práctica, por lo cual siempre se juega con una propuesta áulica, actuada o (agrego) imaginada.

Planteo que otorga al docente una dimensión diferente. Es el mediador entre el conocimiento disciplinar y los procesos cognitivos de sus alumnos en un contexto situado.

Retomemos las palabras del maestro referente al método:

Toda rama del conocimiento tiene sus métodos específicos. Estos influyen, por la naturaleza de la «asignatura» y por la fuerza de la tradición profesoral, en los de la enseñanza de esa asignatura.

El método propio de la historia sobrevive, y aún domina en el de la enseñanza de la historia. Esa sobrevivencia ha dado los dos métodos clásicos de la docencia: el progresivo y regresivo. Ambos se ordenan a lo largo de la línea del tiempo: uno de atrás a adelante; el otro de adelante a atrás.

El método progresivo camina sobre las huellas de la historia. Pero a poco aparecen las contradicciones: el primer contrato del estudiante se produce con las épocas más lejanas. Se recorre el mismo camino, pero para hacerlo es necesario un traslado inicial al punto de partida. Este supone sin duda un violento trasplante.

Frente a un plateau lógico de ordenamiento desde el inicio, en el supuesto de un principio de causalidad, el estudiante reconstruye el camino seguido por la humanidad, pero también verifica la artificialidad de los conceptos adquiridos, el relativismo histórico y las desfiguraciones que desde el presente se comenten sobre el pasado.

El método regresivo pretende ser más docente. Pero a la vez, «históricamente», confiesa ser el menos lógico. Anda el tiempo para atrás al revés del sentido en que se produjeron los hechos, pero sin duda en el mismo sentido que ha recorrido nuestro conocimiento de los mismos. El historiador o el profesor de historia, es un hombre actual. Su punto de partida es hoy y para ubicarse en la línea del tiempo debe recorrer sobre ella hacia el pasado. La transgresión lógica al fijar el punto de partida es más aparente que real.

Son muchas las experiencias que han intentado dicho abordaje, pero la reconstrucción histórica retrospectiva es un proceso de abstracción y coordinación muy difícil. Se debe pensar en diversas hipótesis o respuestas posibles que implica el desarrollo de la capacidad de proyección, de reconstrucción conceptual con una base temporal de la estructura analizada. Tarea que muy pocos estudiantes tienen desarrollada, pero que sin duda es un desafío metodológico que los docentes debemos intentar.

Hoy desde la didáctica crítica pensamos la clase desde un proyecto-guión, que anticipa la estructura y el desenvolvimiento de la acción, marcando un horizonte práctico de expectativas, donde el futuro se hace «presente no experimentado». Si bien el mismo está poblado de deseos, de intenciones, de esperanza, de voluntad, pero también de inquietudes, de temores, de incertidumbre; es pautar una lógica y coherencia que nos permita anticipar las acciones. Dicho guión sin duda corresponde a un proyecto de enseñanza que contiene una concepción de la misma, de la tarea, de la historia, etc. Cada día más, dentro de la concepción de la historia como una construcción, como un problema a resolver, que cuestiona, interpela, moviliza las ideas de los estudiantes, revive y confronta al paradigma tradicional de subjetividades pasivas. Pero también es todo un desafío construir guiones anticipatorios flexibles que nos permitan comprender los «guiones implícitos» que traen los estudiantes al aula. Esto significa elaborar e incorporar mecanismos de acción y reflexión que incluyan lógicas de comprensión diferentes: la de los estudiantes y la de los docentes. De eso también depende la realización de aprendizajes significativos para ambas partes.

Los profesores de Historia no enseñamos historia pura, sino una interpretación del pasado. Lo que supone la creación de un discurso que de sentido a los hechos del pasado. Se enseña alguna versión inteligible del pasado, versión que se ofrece a los estudiantes, que guarda siempre una relación nada ingenua, ni neutral o inocente, con respecto a la historiografía consultada, a

los docentes que nos enseñaron, a la versión que aprendimos. De esa forma los historiadores, profesores y también estudiantes juegan a su manera una relación de «otredad» con el pasado. Cada uno desde su lugar se sorprende con la diferencia y la similitud, que es a la vez percepción del pasado y del presente.

El profesor de historia a despecho de sus propias convicciones debe mantener el equilibrio y la equidistancia necesarias que permitan en el campo de la interpretación la más amplia libertad de crítica por parte de sus alumnos. Otra cosa sería caer en el sectarismo docente, una de las formas más agresivas y despreciables del sectarismo.

Por ello, lo fundamental desde el punto metodológico, es un planteo de la propuesta desde una problemática histórica, ya sea como señala Castro desde lo progresivo o regresivo de la visión, pero siempre en un entorno diverso y cambiante.

En realidad, hoy en día no es sencillo sostener que hay algo que sea efectivamente la Historia y menos aún que todos la entiendan de la misma manera, tanto si uno es historiador, filósofo de la historia, profesor de Historia, alumno o simple lector. «La histórica», como dice Koselleck, es simplemente la condición de posibilidad de todas las historias (1997, 68) y no me imagino cómo eso podría ser enseñando más allá de las historias, que es lo que realmente enseñamos y aprendemos (Zavala, 2012, 21).

Esta situación-problema se transforma, entonces, en el desafío. Desde la perspectiva del sujeto que aprende habría que considerar la significatividad psicológica de las intenciones y contenidos propuestos, es decir, si estos posibilitan que el estudiante conecte la información nueva con sus viejas concepciones. Ello exige que el contenido propuesto sea adecuado a las reglas de razonamiento que el individuo posee en relación con dicho contenido y, en general, a la complejidad de sus estructuras cognitivas. También supone conectar con la experiencia, los intereses y la problemática de los alumnos, de manera que puedan crearse expectativas positivas en el estudiante hacia aquello que aprende, a través de la interacción entre sus intereses reales y las propuestas del profesor. Fundamental, si se logra que los estudiantes adquieran un conocimiento y desarrollen una habilidad y que la puedan aplicar en distintas situaciones, permitiéndoles, a la vez, comprender e intervenir mejor en la realidad en que viven.

Dentro de este poder de asombro, que nos resulta el análisis del texto en cuestión, Castro nos sorprende con una propuesta que se adelanta a su tiempo. El uso del cine como estrategia metodológica.

En los últimos años las posibilidades de la enseñanza de la historia se han enriquecido considerablemente. Las ilustraciones, los textos originales y especialmente las reconstrucciones que semana a semana

pone a disposición de los muchachos el cine, son auxiliares valiosísimos que utilizados por el profesor atento de su uso, pueden contribuir poderosamente a la enseñanza aún fuera del aula. La película inspirada en un hecho o un héroe, con la vivacidad del interés que despierta puede dar lugar a un estudio de clase a la manera de un centro de interés circunstancial. El análisis crítico del profesor corregirá y rectificará las deformaciones y ayudarán al aprovechamiento de los elementos positivos. El lamentable poco uso que se hace del cine en la enseñanza de la historia, es solo comparable con el desconocimiento de esta por los críticos y comentaristas de cine.

La historia como investigación se ha basado principalmente en los documentos escritos o restos materiales. Tanto las imágenes de cuadros, fotografías, o del cine, al igual que los testimonios orales han servido como complemento de los textos no como fuentes en sí mismas.

Según Marc Ferro:

Las fuentes que utiliza el historiador consagrado forman en estos años una estructura cuidadosamente jerárquica como la sociedad a la que está dirigida la obra. Al igual que esa sociedad, los documentos se dividen en categorías entre las que se distinguen sin dificultad a los privilegiados, los plebeyos, los marginados, los parias...

Dentro de estos últimos, los parias, se encuentra el cine.

Acerca de los grandes cambios metodológicos de la enseñanza de la historia, reconociendo la importancia de la iconografía en el lenguaje de los más jóvenes, se puede ir señalando la utilización y focalización de la imagen filmica para la enseñanza de la historia, como uno de los recursos didácticos más significativos dentro del contexto actual.

Marc Ferro tiene como aporte central a la historiografía considerar al cine como agente y recurso de la historia, analiza la imagen filmica en tanto discurso y en tanto arte. Su interés primordial entre las relaciones del cine y la historia se ubica en torno al problema derivado de la existencia de una versión filmica del pasado, y la toma como una escritura más de la historia.

Según el artículo consultado de Eley y Grossmann, se da cuenta de las potencialidades del cine para la investigación y la revisión de las narraciones históricas. En dicho artículo se entrevistan a dos historiadores que trabajan sobre el tema. El primero, Marc Ferro, quién nos dice: «...pensé que las imágenes aportaban otra información, más allá del discurso oficial. Así comencé a estudiar las imágenes de los informativos en primer lugar, para después dedicarme a los filmes de ficción».

En los estudios sobre cine e historia creo que es fundamental el conocimiento que se tiene sobre la cultura y el contexto del país: «Si no conozco la cultura local, no veo el cine como un analista, sino como un espectador».

Nos señala que hay que ser cuidadoso a la hora de utilizar dicha estrategia, para evitar transformar la clase de historia en una función de cine, y nos recuerda que lo importante es el tiempo de proyección y el tiempo de reflexión. Él mismo se crítica en el uso de *La Gran Guerra*, película de dos horas, que no fue pensada para una clase, sino para el cine y para la televisión.

Luego, hice filmes de una hora, como *Lénine par Lénine* y de quince minutos como *Algérie 1954*, este último destinado a las clases de historia. Ahora, hago filmes de un minuto, porque hubo un gran cambio desde la época de los filmes que les mencioné antes, en la mentalidad de los profesores, de los alumnos, de todo el mundo. Hoy existe una saturación de imágenes, hay imágenes por y para todo y la gente está fatigada. Pude palpar este fenómeno en la École Polytechnique, donde trabajo. Hace 20 años, yo fui el primero en pasar cine en la clase; trabajaba con filmes sobre la revolución sobre la guerra, de ficción, etc..., pero solo diez minutos y paraba la proyección.

A partir de ese momento explicaba, comentaba, enseñaba todo lo que sabía, y los estudiantes me decían: «Listo, ya comprendimos, volvamos al filme». Pero desde hace unos tres años, se está dando la situación inversa, los estudiantes me piden más explicación y menos proyección.

También nos recuerda que es conveniente que siempre la proyección se de al comienzo de la clase, nunca al final, para aprovechar la ambientación que provoca el filme, y porque predispone bien a la clase.

En general, los alumnos tienen más familiaridad con las imágenes que con los libros. Si usted pone las imágenes al principio, ellos irán luego a buscar las lecturas complementarias; con la proyección al final, es difícil que lean. Esta es mi experiencia al respecto.

El cine histórico se aleja bastante de la historiografía, del trabajo que realiza la mayor parte de los historiadores, por ello Ferro sugiere, como posibilidad de acercamiento, lo siguiente:

El historiador es atacado por dos razones: primero, por su problema de identidad. Por otra parte, el tiempo pasa y la revisión de la historia hace que no veamos los hechos de la misma manera que hace veinte años. Pues, los historiadores se autodestruyen, la ciencia historiográfica se condena ella misma. Un nuevo filme o una novela, permanecen. Fíjense en Shakespeare, por ejemplo. Cada historiador que descubre un archivo nuevo, o un hecho desconocido, destruye a los precedentes. ...El film puede destruir las obras de historia, como también la novela puede hacerlo. El drama de los historiadores es que su obra muere

hoy muy rápidamente: aparece una gran novela o un film y los libros de historia son confinados a la discusión académica.

El segundo entrevistado, en el artículo de referencia, es el historiador Robert A. Rosenstone. Para él es un hecho innegable que el monopolio de la historia escrita, tradicional, ha sido socavado por la evolución tecnológica y comunicacional de los últimos años del siglo. Un mérito de este autor es comunicar sus ideas sobre la historia y el cine en un lenguaje «democrático», alejado de la cinefilia extrema y del jeroglífico semiótico-lingüístico; seguramente impactará el radicalismo de sus afirmaciones que, a mi entender, corresponde a una sólida formación como historiador, como docente y como hombre de cine. Al proponer la factibilidad de trasladar la historia escrita a la pantalla, pone de manifiesto las limitaciones de la metodología histórica tradicional y de la narración, por ejemplo para comunicar y dar cuenta de importantes problemas del mundo contemporáneo.

...mi compenetración con los estudios sobre cine e historia se dio a partir que dos libros míos fueron utilizados como base para la realización de sendos filmes. Mi biografía de John Reed fue la base de la película de Warren Beatty, *Rojos!*, y mi libro sobre el Batallón Lincoln y la Guerra Civil española constituyó la principal fuente del documental *The Good Fight* (1983). Mi participación en el proceso de realización de estas películas me hizo interesar más a fondo en todo el proceso cinematográfico, en la transformación de las palabras en imágenes y en la creación de un pasado pleno de significados en la pantalla. Durante este periodo fui influenciado por el posestructuralismo; esta corriente me suministró un bagaje teórico importante para afrontar una crítica de la historia escrita tradicional, además de una posible justificación de realizar trabajos históricos por otros medios.

En contraste con Marc Ferro, su interés primordial es entender como el cine puede construir un significado a partir de las huellas del pasado. Reconoce el argumento de que cuando hablamos del pasado, estamos además hablando del presente, de hecho, las mejores críticas de filmes históricos deben admitir la condición dualista (pasado-presente) del discurso histórico.

En abril de 1993, en Boston, 800 historiadores y cineastas debatieron durante dos días en una conferencia titulada «Contar la Historia: los medios, el público y la historia norteamericana». Debate que a partir de allí, ha tomado mayor importancia a nivel académico. Desde el nivel educativo supone un desafío a los modos de enseñar historia, porque pone en cuestión a las clases repletas de conceptos y procedimientos ajenos y distantes, y porque invita a hacer escuchar la voz de los maestros y profesores por un lado y la de los propios alumnos, por otro. Así lograr a través de las imágenes la posibilidad

de que los estudiantes se identifiquen con ciertos personajes y escenas que les permiten acercarse al relato de sus propias historias y por ello construir su identidad. Esta identidad en relación con las historias de otros y, a su vez, reconocerse como parte de una comunidad. En ese sentido, concebir el aula como un escenario privilegiado donde se produce un doble proceso: el identitario pero al mismo tiempo, el social.

«Son los cruces de voces los que vuelven productivas a las clases de historia». (Finocchio, S. 2004, 117)

Se logra que estudiantes y docentes intercambien opiniones, interpretaciones, con una narrativa que se transforma en un discurso más pegado a la vida, a las vivencias, a la experiencia. Abriga también, con naturalidad, a pensamientos, sentimientos y deseos.

El aula es el lugar perfecto para dejar correr y reconocer el relato de quienes asisten, el lugar de transmisión cultural, el lugar donde los alumnos enlazan su propia historia con la cultura, donde dan sentido a su ensayo en el mundo y se configuran como futuros hacedores de su existencia.

Nietzsche sostiene que la vida necesita a la historia para entretejer la vida con hilos de sentido (...) La historia contribuyendo a re-poner lo que falta, al permitir hablar a voces que aguardan hacerlo, al hacer palpitar la vida, las ilusiones y los dolores de los demás, puede habilitar una frontera impetuosa entre lectura y vida (...) en tiempos en que «la nada» ronda entre diversas generaciones pero sobre todo entre las más jóvenes.

Para finalizar:

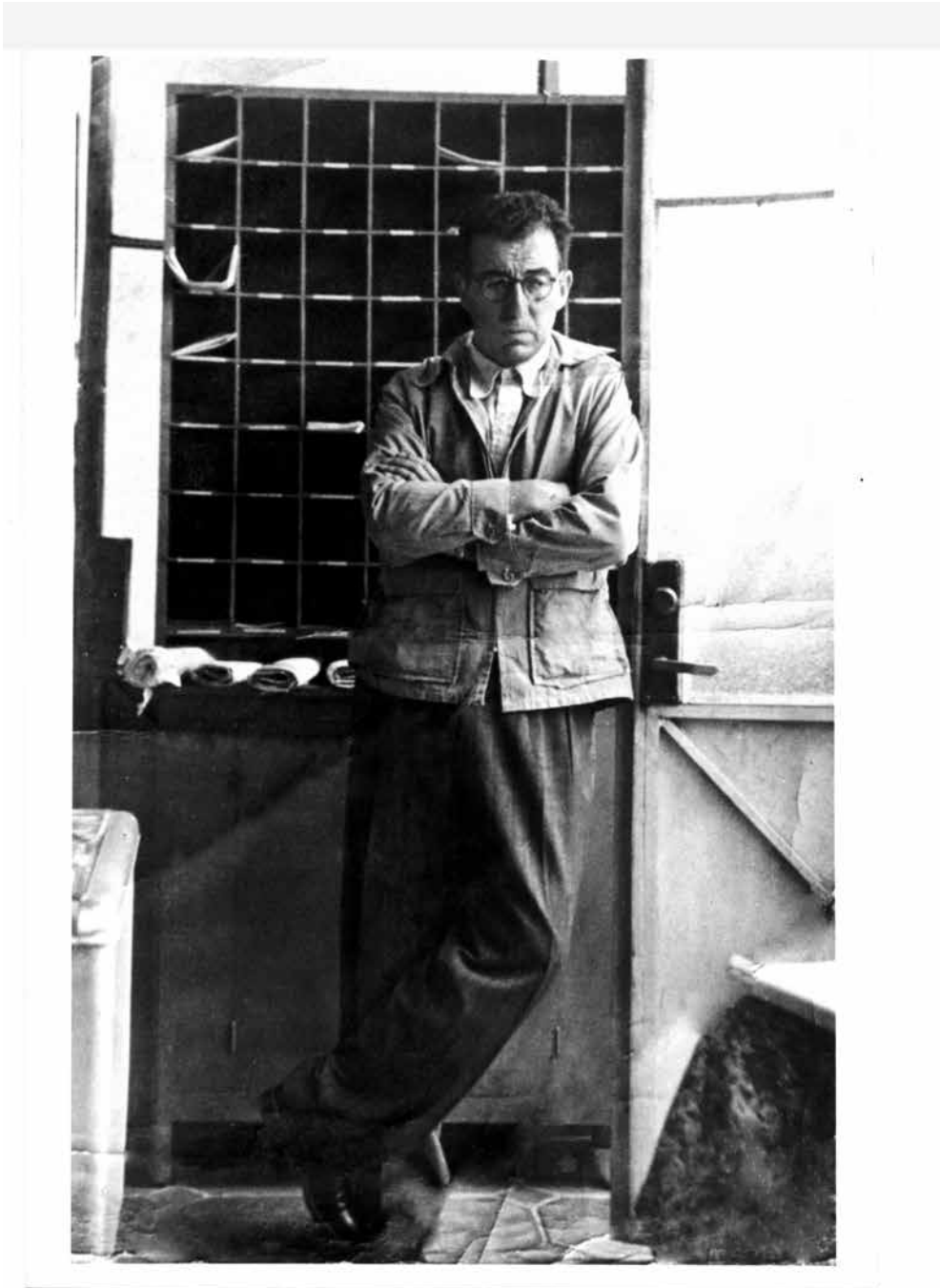
El juicio histórico, el criterio histórico que los alumnos alcancen como culminación de su proceso educativo no vale solo con referencia al pasado. Es la opinión actuante, la toma de posición del joven lo que está en juego. El profesor debe tener conciencia de la trascendencia de sus enseñanzas y de las consecuencias en que se proyectarán en la vida de sus alumnos. En buena parte el profesor de historia es creador de hombres.

La historia puede forjar una conciencia de lo que nos ha precedido y como toda materia de aprendizaje, crear la posibilidad de despertar la curiosidad de comprender, desde dentro, los procesos que llevan a las revoluciones, a las guerras, a las dictaduras, los caminos que hacen que ciertos hombres se transformen en héroes, en victimarios y sin duda otros en víctimas. Comprender los cambios y las permanencias, los procesos de resistencia y los de negociación. Cada sociedad tiene su propia relación con su historia, su entrelazamiento sensible con zonas de luces, sombras, negaciones, diferentes versiones, olvidos y recuerdos. Los docentes de historia estamos en medio de estas tensiones que toda sociedad desarrolla en su relación con el pasado.

Bibliografía

- AVANZINI, G., *Inmovilismo e innovación en la escuela*, Barcelona: Oikos-Tau, 1985.
- BARTHES, Ronald, *El proceso de la escritura*, Buenos Aires: Calden, 1974.
- BARRÁN, José Pedro, «Textos sobre educación. Formación docente». Escrito en el año 2005. En: *José Pedro Barrán. Epílogos y Legados. Escritos inéditos/Testimonios*, Montevideo: Banda Oriental, 2010.
- BUTELMAN I., *Pensando las instituciones*, Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CAMILLONI, A., M. C. DAVINI, G. EDELSTEIN, E. LITWIN, M. SOUTO, y S. BARCO, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CHATEL, E. «La incertidumbre de la acción educativa: enseñar, una acción en tensión» en Boudouin & Friedrich, *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2001.
- CORTI, B. y M. RICOBALDI, *Reflexiones en torno a la Didáctica y Práctica en la formación de los docentes*, *Revista Temas*, diciembre, 2008.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Didáctica y curriculum*, México: Nuevomar, 1985.
—*Pensar la didáctica*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 2009.
- EDELSTEIN, Gloria y Edith LITWIN, «Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario», en *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires: AGCE, N.º 19, Año XI, marzo, 1993.
- EDELSTEIN, G., y Azucena RODRÍGUEZ, «El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica», en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, N.º 12, año IV, sep. 1974.
—*Perspectiva*, Florianópolis, Vol. 20, N.º 02, 2002.
- FERNÁNDEZ, P., «Continuidad y ruptura del Planteamiento Metodológico. Notas críticas para su análisis», en *Revista Foro Universitario*, México: D. E. 1981.
- FINOCCHIO, S., «Maestros y alumnos: contemos nuestras historias» en *Cómo se cuenta la historia*, Buenos Aires: Libros del Rojas, 2004.
- FURLÁN, Alfredo, «Metodología de la Enseñanza», en *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior*, Iztacala, México, D. E: UNAM-ENEP, 1989.
- GARAY, L., «La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones» en *Pensando las instituciones*, Butelman, Ida, Vol. I., ob. cit., p. 141.
- GIMENO Sacristán, J., *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires: REI, 1986.

- LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- RANALLENI, M., «Entrevista a Marc Ferro y a Roberts Rosenstone» en *Revista de Historia*, 1996, Año VIII. N.º 15.
- REMEDI, V. Eduardo, «Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método» en *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*, México: Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.
- REMEDI, V. E., «Construcción de la estructura metodológica», en *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior*, Iztacala, México, D. E: UNAM-ENEP, 1989.
- SORLIN, Pierre. *El cine, reto para el historiador*. Material disponible en los servicios del CECESO.
- ZAVALA, Ana, *Caminar sobre los dos pies. Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza*. Praxis Educativa. Brasil: Universidad Estadual de Ponta Grossa, 2006, pp. 87-106.
- ZAVALA, Ana, y M. SCOTTI, (comp.) *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son ...teorías*. Montevideo: CLAEH, 2005.
- «La investigación práctica de la práctica de la enseñanza» en Clío y Asociados, *La historia enseñada*, N.º 12, Santa Fe: UNL, 2008.
- Del dicho al Hecho*. Introducción. Montevideo: Biblioteca Nacional, 2011.
- Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, Montevideo: Trilce, 2012.



Julio Castro en Michoacán. CREFAL

En busca de los lazos entre saberes historiográficos y saberes enseñables

Lizzie KEIM⁶

Entre escritura(s) y lectura(s), un intento de interpretación

Reside en los maestros, la creencia de que lo nuevo es «nuevo»; y no siempre es así (...) los fundamentos de la ciencia pedagógica de hoy, están en los atisbos de ayer y, más aún, en sus revisiones y modificaciones.

La generosidad de mis colegas hizo que me encontrara sorpresivamente con este documento inédito, al mismo tiempo que se me ofrecía ser parte de un equipo interdisciplinario que proyectaba desarrollar su análisis.

Desde el inicio me estimuló el impacto provocado por su primera lectura. Las preguntas, los problemas, los dilemas expuestos sobre la enseñanza de la historia revelaban una asombrosa vigencia. Especulé en aquel momento que tal vez analizar sus concepciones configuraría un espacio oportuno para aproximarme a la comprensión de la relación entre los saberes ofrecidos, sus dimensiones epistemológicas y las modalidades en que se enseñaban en los sesenta.

El proyecto comprendía audacia, lecturas, intercambio de opiniones, debates actos de pensamiento acompañando sucesivas instancias de escrituras, narraciones que al decir de Cifali «no traducen lo real, sino que lo reinventan. Si uno escribe lo que ya sabe, la escritura no aporta nada. La escritura produce un desplazamiento cuando otra cosa toma el lugar de lo que yo creía haber vivido. La escritura hace pensar».

Definitivamente me sumé al desafío sintiéndome convocada a repensar la enseñanza de la historia desde su complejidad, vinculada a «miradas» integradoras de la multiplicidad de aspectos que conforman «lo didáctico».

Tengo presente que las intenciones de Julio Castro lamentablemente desaparecieron con él, y que desde mi lugar —profesora de Didáctica de la Historia— tan solo podré apelar a conjeturas y a un cierto grado de imaginación, «revivirlas». Intento acceder a su pensamiento, más allá de que el pasado —verdadero tirano— nunca se mostrará tal como fue. En este sentido apunto a un encuentro entre una escritura, —el documento inédito— y una lectura subjetiva, busco trazar algunas líneas que dan cuenta de una de sus posibles interpretaciones.

Castro en este manuscrito pretendió desde una circunstancia particular de evaluación —ligada al vínculo filial— dar respuesta a complejas preguntas.

⁶ Profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas. Profesora de Didáctica de la Historia (IPA), profesora adscriptora de Formación Docente y profesora de Historia en Enseñanza Secundaria. Maestranda en Didáctica de la Enseñanza Media (Historia), IPES.

¿Qué es la didáctica de la historia?, ¿cuál es su campo específico?, ¿cómo se vincula el saber de los historiadores con el de los profesores?, ¿cuáles son los fines y propósitos de la enseñanza de la historia?, entre otras. Recorrer sus respuestas, introducirme en sus reflexiones son las intenciones que guían este trabajo. Procuro mostrar el impacto que puede generar en los profesores de historia el encuentro con el documento, atendiendo especialmente al significado que atribuye a la enseñanza de la disciplina. Intento con ello alentar a otros colegas a recorrer con sus lecturas, «sus» caminos de encuentro con su pensamiento.

Los historiadores —a quienes convocamos con insistencia en nuestras aulas— han contribuido con sus investigaciones desde hace años a «reconstruir» el pasado. Esta operación les ha exigido desarrollar una serie compleja de herramientas en virtud de las cuales buscan explicar el sentido de los acontecimientos, construyendo representaciones que provocan una ilusión intelectual del pasado. Para el análisis del documento tomaré prestada una noción que forma parte de estas herramientas: el concepto de «retrocción» introducido por Veyne. Este apunta a mostrar como el historiador retro-dice lo que acontece en el pasado, al construir su relato enlazando los acontecimientos en una trama que reúne «azar, materia y libertad». Entiendo que esta categoría transmite el valor que puede tener ponerse en los «zapatos del otro» para comprender sus experiencias, para informarse sobre sus fines —o al menos los que comunica— apelando a su reconstrucción. Al interpretar el documento me sustento en esta concepción, ordeno algunas de las ideas de Castro y las proyecto sobre un plano que he seleccionado en base a mis marcos teóricos.

He organizado la interpretación en torno a dos núcleos temáticos. En primer lugar presentaré brevemente su concepción de didáctica, apuntando particularmente al reconocimiento de su especificidad; mostrando la vigencia de su pensamiento a la luz de las actuales nociones de la didáctica de la historia.

En segundo término abordaré su preocupación por delimitar los saberes específicos del historiador y los saberes propios del profesor de historia, mostrando los ineludibles y complejos lazos que se entretienen entre ambos al ser enseñados.

Didáctica de la enseñanza de la historia: entre el saber y el hacer

En este documento inédito Julio Castro define la didáctica como:

...una ciencia de las convencionalmente llamadas normativas, en cuyo campo se confunden el saber y el hacer. Como ciencia participa de los principios generales que rigen las normas del conocimiento científico: observación, comprobación o experimentación de hechos, generalizaciones, formulación de hipótesis y aún establecimiento de leyes generales. Pero además en sus consecuencias prácticas, se

convierte en «ciencia aplicada», en instrumento para obtener fines ulteriores a los específicos de su investigación.

La didáctica es para él, por un lado, una «ciencia aplicada», que se sustenta en dos aspectos: el saber científico ¿la teoría? —y el hacer— ¿la práctica?. En esta concepción infiero la herencia de la tradición académica en relación a la noción didáctica. Se trata de una perspectiva —sobre la didáctica— que pone el acento en la preparación de la disciplina que se enseña. Un saber que dispone el docente para la enseñanza participando —como afirma Castro— «de los principios generales que rigen las normas del conocimiento científico», articulando las dimensiones teóricas con las consecuencias prácticas que la llevan a ser una «ciencia aplicada». Arturo Ardao afirmaba al respecto «si siempre es convencional la diferencia entre teoría y práctica, mucho más lo es en el caso de la pedagogía de Julio, donde ellas se dieron siempre tan fuertemente compenetradas, en tan constante interacción».

Sorprende la vigencia de estas ideas, el reconocimiento de una doble dimensión constitutiva de la didáctica: «teórica-práctica». La concibe como ciencia normativa, pero a la vez como no ciencia, ya que se trata de un saber que por sus fines se aproximaría al campo filosófico. En su obra «El banco fijo y la mesa colectiva» Castro afirma que la pedagogía sería:

Ciencia en cuanto se basa en una serie de hechos comprobados y que han adquirido el rango de leyes; pero no ciencia, en cuanto tiene también una misión deontológica que cumplir: aspira hacer al hombre mejor. Por una parte, sigue el principio de la consolidación del método científico, por otro es conforme a fines, más propia del campo de la filosofía.

En la actualidad autores como Gloria Edelstein y Adela Coria entienden que la didáctica puede contribuir a proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten el establecimiento de una relación dialéctica entre la(s) teoría(s) y la(s) práctica(s), concibiendo que lo práctico llega a ser en lo teórico al igual que este llega a ser en lo práctico.

Esta compleja relación dejaría entrever como nuestros saberes prácticos son portadores de una elaboración donde se combinan la representación de la disciplina, el conocimiento construido desde la interacción entre esta representación y la acción práctica de enseñarla, así como diversos esquemas de actuación y comprensión propios de cada sujeto. La didáctica sería la teoría de las prácticas de enseñanza situadas en determinados contextos históricos y culturales, significadas o resignificadas por dichos contextos, y resulta de ello su carácter inestable, intersubjetivo, complejo, único, en tanto se trata de fenómenos prácticos. No existirían práctica(s) sin teoría(s) y viceversa, ambas serían mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas.

Ana Zavala en relación a esta doble dimensión constitutiva de la didáctica introduce la noción de doble raíz epistemológica en la didáctica de la historia. En virtud de ella la didáctica se apoya a la vez sobre una epistemología de la práctica y sobre una epistemología de la historia que interactúan y se conforman solidariamente.

Castro nos dice que:

El profesor de historia nutre sus conocimientos de intencionalidad docente, de propósitos derivados y sus técnicas para enseñar deben estar asistidas de medios auxiliares y aún de subterfugios que, sin transgredir la fidelidad del conocimiento transmitido, permiten su adaptación a las posibilidades de asimilación por el alumno.

Desde una enseñanza que busca la comprensión del pasado de la humanidad, el profesor de historia apunta a construir un proyecto intencional. ¿Qué significa para Castro la «intencionalidad docente»? Entiendo que apunta a las acciones de enseñanza que organizan los educadores buscando favorecer el aprendizaje de sus alumnos, su asimilación del conocimiento. Se trata del rol del enseñante disponiendo del saber académico de forma rigurosa para convertirlo en saber enseñado con el deseo de que sea aprendido.

Asombra su pensamiento con la introducción de la noción de intencionalidad como un factor determinante de las acciones de enseñanza. Los recientes trabajos de algunos autores —J. Boutinet (2004) y A. Zavala (2011)— afirman, en relación con ello, que la construcción de un proyecto por parte de un docente implica una actividad intencional, que reúne varias dimensiones: la intención de actuar, ¿por qué enseñar historia?, la intención al actuar, —que lleva a que este docente haga conscientes sus motivos—, y la intención de producir efectos, ¿para qué enseñar historia?

En la posición de Castro infero una concepción didáctica que atiende a estas intenciones del profesor, a sus fines, y apunta a la toma de conciencia de su compromiso social como educador, y va más allá del objetivo ontológico del aprendizaje del alumno. Supuestamente se trataría de un aspecto sustancial que permitiría distinguir los fines y propósitos del campo de conocimiento en torno al cual trabajan historiador y profesor, aspecto sobre el que me abocaré en el siguiente apartado.

Entretejiendo lazos: saberes historiográficos, saberes enseñables

En los párrafos finales de la introducción del manuscrito, Julio Castro afirma que «hay, pues, entre la Historia y la enseñanza de la Historia elementos comunes, matices diferenciales y, simplemente, diferencias. Unos y otros se hacen evidentes a través del análisis parcializado de la cuestión». Nos coloca ante la necesidad de pensar la historia y la enseñanza de la historia como

constructoras de saberes que contienen aspectos comunes, y diferencias, pero sobre todo ocuparse en relación a los vínculos entre los sujetos que actúan, reinterpretan, representan y movilizan estos saberes.

En este apartado planteo la posibilidad de interpretar estas ideas aproximándome a la relación entre los saberes del historiador y los del profesor de Historia, al encuentro de sus mecanismos de articulación en las prácticas de enseñanza. Apuesto a descubrir la asombrosa alquimia que transforma el saber de los historiadores en enunciados de los enseñantes, proyectados con intención de ser saberes significativos para los aprendices.

La historiografía como escritura de la historia y los historiadores como investigadores conforman un conjunto: sujeto-objeto, sujeto-historiador, escritura, en permanente discusión y construcción. El historiador desde el presente construye su objeto de estudio a partir de las huellas que han quedado. Para ello indaga interesadamente el pasado, revisa los contenidos a interpretar, plantea nuevos problemas para analizar, confronta y ejecuta diferentes metodologías, etcétera.

Para Ricoeur:

La operación historiográfica es, en cierto sentido, una operación arquitectónica. El discurso histórico debe construirse en forma de obra; cada obra se inserta en un entorno ya construido; las relecturas del pasado son otras tantas reconstrucciones, al precio, a veces, de costosas demoliciones: construir, destruir, reconstruir son gestos familiares al historiador.

Castro dice que «el historiador o el profesor de historia es un hombre actual. Su punto de partida es hoy, y para ubicarse en la línea del tiempo debe recorrer sobre ella hacia el pasado». Establece así el presente como el punto de partida común para historiadores y profesores, siguiendo el planteo de Ricoeur se trataría del lugar desde el cual construyen, demuelen, reconstruyen e interpretan las acciones de los hombres en el pasado. De Certeau advierte que estas opciones del historiador están construidas y condicionadas por un «lugar» que es real, es la sociedad actual en la que el historiador encuentra sus procedimientos, sus modos de análisis, sus prácticas de sentido. Pero en el discurso histórico también existe otra realidad, la de los «otros», los sujetos del pasado, a los que el historiador desea comprender haciendo inteligibles sus acciones por medio de la escritura.

Desde el lugar presente, historiografía y enseñanza de la historia aparecen estrechamente vinculadas, en tanto las obras de los historiadores son el componente principal de nuestras clases. En la medida en que sus temas y metodologías se ponen en discusión, también se instalan transformaciones en nuestros discursos en las aulas.

En este sentido, Pilar Maestro ha venido reclamando una formación de

profesorado en la que se incluyan conocimientos de la teoría de la historia y de la historiografía. Estos saberes deberían —según la autora— proporcionar conceptos al currículo escolar junto con métodos y estrategias. Su planteo descansa en la idea de que las decisiones de un profesor de historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos, dependen esencialmente de la concepción que tenga de la disciplina implícita o explícita. Es decir de la forma en que conciba aspectos tales como la interpretación, explicación o comprensión, el papel de las fuentes, el concepto de cambio y continuidad, la función del individuo y de las sociedades, etcétera.

El qué y el cuánto sabemos de un tema, y la medida en que pensamos que es enseñable, es lo que determina no solo la forma final del relato, sino además todos sus corolarios, como la interrogación, las distintas formas posibles de la ejercitación, la evaluación, el señalamiento y valoración de los «errores», etcétera.

Apoyada en mi experiencia, acuerdo con esta necesidad de establecer este ineludible entrelazamiento de saberes. Concierno al trayecto de formación intentar conjugar la atención sobre el pensamiento didáctico (teórico-práctico) con el impacto que tienen sobre las prácticas las cuestiones teóricas de la disciplina, especialmente su concepción epistemológica. La reflexión sobre la naturaleza de lo histórico y sobre las diversas perspectivas de análisis de la realidad socio-histórica pueden autorizar a los estudiantes en formación para la creación de proyectos de enseñanza con sólidos fundamentos de selección y organización de contenidos. Como afirma Gonzalo De Amézola «saber historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesaria».

¿Para qué enseñar historia?

Castro sostiene que el «profesor de historia a despecho de sus propias convicciones debe mantener el equilibrio y la equidistancia necesarias que permitan en el campo de la interpretación la más amplia libertad de crítica por parte de sus alumnos». Nos propone seleccionar aquellos contenidos que consideramos pertinentes para la clase, comprometiéndonos en su presentación con un abordaje que autorice el pensamiento autónomo de los alumnos.

Los juicios de valor dependen de la madurez alcanzada por los alumnos. En la época en que estos ensayan análisis e interpretaciones es conveniente que también actúen como jueces. Para ello deben tener una conciencia clara de los hechos que deben juzgar y de las posibilidades, alcances y consecuencias de sus juicios. La ubicación moral o ideológica del hecho o el personaje ayudan a la propia toma de posición. Pero para esta elaboración nunca serán excesivos el tacto y la prudencia de los profesores.

La selección de contenidos históricos conlleva una preocupación sobre la responsabilidad social y el compromiso ético y político que demanda su enseñanza. Es por ello que:

El profesor de historia puede estar asistido de las convicciones más firmes en materia de opinión. Pero no debe imponer sus puntos de vista. Debe ser flexible, imparcial, amplio frente al juicio de sus alumnos. La verdad histórica en el juego de opiniones de la clase debe surgir de la solidez y nobleza de los valores en juego; nunca de la opinión omnímoda del profesor.

Entiendo que la mención hecha en relación al equilibrio y la equidistancia necesaria al enseñar refiere a la exigencia del docente pensándose como mediador de saberes, que asume entre sus intenciones fundamentales el desarrollo paulatino del pensamiento histórico de los estudiantes. Aludo al concepto de mediación rescatando su sentido profundo de interacción entre sujetos. Entiendo que desde el lugar de profesor, nuestras acciones devienen para los estudiantes en mediaciones posibles en su relación con el saber. Resultan una especie de andamio transitorio, el profesor sería un sujeto facilitador del desarrollo de un proceso creativo de los estudiantes. Como expresa Ferry, «formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura». Esta concepción muestra la idea de que los sujetos en la enseñanza son protagonistas de su trayecto, ellos nos conceden a quienes asumimos el rol mediador la autorización para acompañarlos en la edificación de su «personalidad».

Así las acciones del docente de Historia estarían dispuestas a exponer la coexistencia de diversas perspectivas en el conocimiento para estudiar un problema, para comprender el carácter social y provisional del saber. Se allanarían caminos para que los alumnos elaboraran explicaciones multicausales, contextualizadas, comprensivas.

La transversación del dato histórico, del maestro al niño, solo es asimilada por este a cambio de acordarle una naturaleza distinta y, por consiguiente, muy otro significado. [...] muestra la necesidad de convertir a la historia en materia asimilable, cuando su objeto es la enseñanza.

Castro habla de esta manera sobre un profesor que realiza diversos acercamientos al pasado, eligiendo múltiples caminos para sensibilizar a los alumnos ante los «otros».

Como expuse en la introducción la historia no resucita a nadie, pero desde el discurso del historiador se puede crear la ilusión de que el cuerpo hable a través de la escritura. Para De Certeau la historiografía sería la:

revelación de un pasado muerto y el resultado de una práctica presente. [...]Fundada, pues, en el rompimiento entre un pasado, que es su objeto, y un presente, que es el lugar de su práctica, la historia no cesa de encontrar al presente en su objeto y al pasado en sus prácticas.

En clase de historia, en ocasiones, resulta difícil lograr que los alumnos construyan su propio discurso utilizando el pasado como tiempo verbal apropiado, como «materia asimilable». Sin duda es un gran desafío situar el discurso en el pasado y convertirlo en una práctica presente validada por el placer del saber y de la construcción de nuevos saberes. Creo que la preocupación de Castro pervive en nuestra intención de conectar a los estudiantes con el pasado histórico, que para nosotros funciona como referente de nuestra experiencia presente.

En clase, a veces, damos la palabra a los historiadores para confrontar diferentes posturas e insistir que el saber histórico es una interpretación, otras veces los historiadores toman nuestra voz, están allí para legitimar nuestro discurso. Se trata del saber del investigador, una voz poderosa que nos recuerda que los saberes con los que cohabitamos en clase no tienen ni el mismo «lugar» de producción, ni el mismo reconocimiento social. Para nuestros estudiantes, la mayoría de las veces, el saber es el nuestro, lo que nos confronta una vez más con la responsabilidad social, ética y política de nuestra profesión de enseñantes.

En el terreno de la enseñanza media no es mi intención que el alumno se convierta en un auténtico investigador histórico, pero si considero importante que deje de asumir el conocimiento histórico como verdad absoluta transmitida por la autoridad del profesor o el libro de texto, intento enseñar a dudar de lo que enseño.

Castro concluye: «A esta altura se ve bien claro que la sobriedad y el rigor del método en la ciencia histórica debe convertirse en flexibilidad y adecuación cuando de su enseñanza se trata». Concibe que para que la enseñanza de un determinado saber sea posible, este deberá haber sufrido ciertas adaptaciones para ser enseñado.

He insistido —siguiendo su pensamiento— en que la enseñanza como práctica se nutre de la historiografía con diferentes enfoques, pero también es cierto que abreva de los conocimientos que tenemos de psicología, de didáctica, de los saberes prácticos, y de nuestra singularidad en tanto sujetos implicados en la acción dentro del aula. Es esta singularidad, la que permite asumir autoría a cada profesor. Cada clase configurará un escenario, una puesta en escena acorde a la trama, a un proyecto y ante ella, cada alumno tendrá una sensibilidad diferente.

El tema común, la búsqueda de informaciones, el ordenamiento de los datos, la formación de fichas bibliográficas, la exposición colectiva del resultado elaborado, pueden dar a la clase de historia la dinámica

juvenil que necesita, y a los muchachos, la satisfacción mediante objetivos concretos de sus naturales intereses.

Participo de esta idea, en virtud de la cual el diseño del proyecto de enseñanza puede ser un aspecto esencial para dinamizar la clase favoreciendo el aprendizaje de los alumnos. He mencionado antes que creo que los jóvenes deben ir conociendo y experimentando los métodos de la historia, sus formas de producción, los debates que la atraviesan. Esta relación sobrellevada desde la convivencia grupal puede ser beneficiosa, para que los estudiantes adquieran herramientas para pensar históricamente. Como anota el maestro puede ser relevante la búsqueda y selección de información para la elaboración personal de conocimientos, para la argumentación de creencias, para el desarrollo de una actitud creativa e innovadora. Nos dice que:

El estudio del hecho histórico a través de los testimonios orales y escritos a él vinculados, es un ejercicio que debieran hacer [...] todos los alumnos liceales. Tendría como consecuencia la familiarización con el método histórico y permitiría, además el despertar de posibles vocaciones.

El lenguaje del profesor puede ser seductor, interesante, estimulante, aunque quizás incomprendido, o puede, lamentablemente, ser en algunas oportunidades un obstáculo en la comunicación. El desafío al que nos enfrentamos actualmente como enseñantes es el de entretener (tener entre) entusiasmar, provocar deseo, y por qué no, soñar como Julio Castro con la posibilidad de «despertar posibles vocaciones». Me atrae pensar que alguno de los factores que podrían provocar este entretenimiento sea el estilo de narración que hago, la diversidad de trabajos que propongo, la variación de enfoques.

Para concluir, este educador nos deja un formidable desafío «la historia es, por naturaleza, atrayente y llena de interés. Solo las deficiencias de su enseñanza pueden convertirla en pesada o aburrida». Nos incita a la toma de conciencia de nuestra situación privilegiada para acceder y dar a conocer un saber en el que reconoce su sentido naturalmente atrayente. La enseñanza de la historia está llamada a la recuperación de los aspectos emocionales, los más cotidianos y elementales de nuestra condición humana. La historia, que es estudiada y analizada detenidamente por los historiadores, es una forma de aprendizaje de los actos individuales y sus repercusiones sociales.

En este documento encontré a Julio Castro, un hombre de su tiempo, que miró y vislumbró el futuro de la enseñanza de la historia con inusitado talento. La fuente nos deja sustanciales aportes para continuar repensando el sentido de la enseñanza de la historia desde el campo de la didáctica, llevándonos a la reflexión sobre nuestra profesión. Ya que «...es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador».

Bibliografía

- BARBIER, Jean Marie, *Elaboración de proyectos de acción y planificación*, París, PUF, 1991.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine, Jacky BEILLEROT y Nicole MOSCONI, *Saber y relación con el saber*, Paidós educador, Buenos Aires: Paidós, 1998.
- BOUTINET, J. P., *Historia y proyecto*, en Pineau et Jobert, *Histories de Vie*, T. 2, *Approches multidisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 1989. Acte du colloque «Les histoires de vie en formation», Université de Tours, 1986.
- CASTRO, Julio. *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo: Talleres Gráficos 33, 1942.
- CERTEAU, Michel de, *La escritura de la Historia*, Ed. Universidad Iberoamericana, México: Dpto. de Historia, 1993.
- CIFALI, M., *Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura*, conferencia ofrecida en la Universidad de Verano, N.º 101, «El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros», Saint Jean D'Angely, 1995.
- CORTI, B. y M. RICOBALDI, Reflexiones en torno a Didáctica y Práctica en la formación de los docentes, *Revista Temas*, N.º1, Montevideo, diciembre, 2008.
- DE AMÉZOLA, G., *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- MAESTRO, Pilar (1993) *Epistemología histórica y enseñanza*. http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer12_07.pdf
- RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia y el olvido*, Buenos Aires: FCE, 2004.
- VEYNE, Paul, *Cómo se escribe la historia, Foucault revoluciona la historia*, Madrid: Alianza, 1984.
- ZAVALA, A. y M. SCOTTI (comp), *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son...teorías*, Montevideo: CLAEH, 2005.
- ZAVALA, Ana, *Caminar sobre los dos pies. Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza*, Praxis Educativa, Brasil: Universidad Estadual de Ponta Grossa, 2006.

- «La investigación práctica de la práctica de la enseñanza» en *Clío y Asociados, La historia enseñada* , N.º 12. Santa Fe: UNL, 2008.
- Del dicho al Hecho*. Introducción. Montevideo: Biblioteca Nacional, 2011.



Julio Castro y Carlos Quijano

En la búsqueda de los discursos y la recuperación de la memoria

Elisa GÓMEZ⁷

Este es un trabajo a partir de unas magníficas hojas murmurantes que se mantuvieron silenciosas durante muchas décadas, que quedaron en la intimidad de quien era la persona destinataria del mensaje.

Pasó mucho tiempo desde que fueron escritas. Ellas dejaban atrás una construcción escolar para una época muy particular del Uruguay. Y desde ese mundo silencioso llegan a nuestras manos para empezar a dialogar con nosotros. Nos hablan al oído, a nuestras cabezas y a nuestros deseos de educadores.

Cada uno de nosotros, los que integramos el equipo para leer y dialogar con ese pasado murmurante, tuvimos la oportunidad de hablar y ver qué le preguntábamos. A partir de esta escritura intentamos construir un camino de ida y vuelta para rescatar la memoria acerca de la enseñanza y de la enseñanza de la historia.

Cuando Julio Castro le escribe a su hija acerca de la naturaleza del acto de enseñar y más aún, de enseñar historia, al momento de concursar para la efectividad del cargo, relata con exquisita fineza las diferencias entre ser investigador de historia y ser docente (maestro) de historia.

En uno de los pasajes escribe lo siguiente:

...el primero [se refiere al campo de la Didáctica de la Historia] tiene como objeto el estudio de los métodos de transmisión del conocimiento histórico, de la incitación al despertar de las vivencias de los alumnos para lograr la eclosión de su interés y sensibilidad, del equilibrio entre los reclamos de interés docente y la capacidad de asimilación por parte de los educandos

Como se observará no faltan los calificativos para referirse al acto de enseñar a los alumnos. A través del acto de enseñar aparecen los actores de época: los alumnos.

A lo largo del documento, el maestro siempre habla de ellos en términos generales. No encuentro especificaciones acerca de qué alumnos son, excepto cuando los discrimina por su edad y las capacidades de acuerdo a ella.

Los alumnos... ¿quiénes son los alumnos? ¿Qué encarnadura tienen los alumnos? ¿Cuál es el contexto que los rodea?

⁷ Profesora de Historia egresada del IPA. Estudios realizados en la licenciatura de Ciencias Políticas. Recientemente aceptada en la Maestría de Historia Política

Estas son las preguntas que resuenan y que me impulsan a buscar respuestas. Definir los alumnos también es encontrar al maestro Julio Castro. Y más aún es preguntarse por el Uruguay de la época.

Esos interrogantes hacen que indague en las características de la época, en la escuela que se pensaba para ese momento y en los hombres y mujeres que habitaban en ese Uruguay. Estamos hablando del año 1964.

Otro pasaje de interés que me vuelve al texto con mucha curiosidad es:

Cada país tiene sus modos propios de interpretar y definir su destino histórico. Es lógico que éste determine ciertos fines y contenidos de la educación. También es lógico que los regímenes políticos imperantes, o las clases dominantes en el ambiente de la vida pública, influyan.

Aquí se señala un punto insoslayable para quien es docente y es la relación entre sociedad y educación. ¿Qué influencias ve el maestro en esta relación? ¿Cómo describe el maestro este vínculo? ¿Es un vínculo de reciprocidad o qué otras características tiene?

Indudablemente, estas preguntas apuntan a la época, a mirar el pasado.

El relato como vehículo explicativo

Es difícil desprenderse del lector en que uno se transforma para afrontar el análisis de un documento.

Por lo tanto me parece de rigor referirme a algunas de esas características con las que me amigué para realizar este análisis. El relato como vía de explicación es el camino que adopté para comprender esta categoría, el alumno. La narración lo posibilita. Desde aquí es posible incursionar en el sentido construido a partir de la trama narrativa. En la medida que un texto no es un relato acabado o cerrado, entonces se abre la posibilidad de poner en juego todas las preguntas que el lector pueda hacerle al texto.

En este horizonte, donde se cruzan los relatos, es posible reconfigurar el tejido del tiempo.

Ese tiempo que figura como el transcurrir de los hechos y nos atraviesa. En este acto es donde se remueven las experiencias anteriores, las que nos permiten comprender un nuevo texto y así reconfigurar nuestro ser.

Me pregunté si esta vía narrativa tenía relación con las propuestas del maestro en sus documentos. Esta pregunta me parecía de interés metodológico ya que presupone la adecuación de la herramienta al objeto de referencia alrededor del cual giraban las preguntas.

Efectivamente, Julio Castro describe el acto de enseñar en nuestro documento eje con esa mirada narrativa.

A través del relato va presentando a los actores, los pone en las situaciones de conflicto, genera nudos y preanuncia peripecias. Así los alumnos se ven

dentro de un tejido que les da un lugar pero también permite la pregunta. Entre el horizonte del escritor y el del lector se erigen las preguntas que reanudan y reconfiguran al relato inicial.

El conocimiento de los hombres y sus hechos...es lo que ofrece la historia como factor de contribución para la formación de los jóvenes... La herencia cultural —herencia obligada que se impone por su propia capacidad es coactiva— es utilizada por la pedagogía para enriquecer y facilitar a través de un proceso intencionado y dirigido la incorporación de las generaciones juveniles al mundo cultural al...que ingresan.

Estos alumnos que se sientan en sus bancos para aprender historia y que emprenden un vínculo con el maestro o con los profesores juegan con los relatos que las sociedades construyen y priorizan.

Nuestros protagonistas, que son mencionados como alumnos activos, juegan e interpretan narrativamente el pasado.

Sin embargo, los alumnos son mostrados como un conjunto homogéneo. Es decir, ¿todos están en las mismas condiciones de aprender? ¿Todos los alumnos pueden emprender todos los grados de complejidad que encierra el conocimiento del pasado? Incluso, ¿qué grado de importancia le atribuye Julio Castro al conocimiento de la historia dentro del total de conocimientos posibles?

Por la obra desempeñada por el maestro Julio Castro no era viable suponer que así fueran considerados en 1964.

Por eso es que recorrí algunos de los documentos que escribió para poder reordenar el concepto de alumnos que se señalan en ellos. Buscaba encontrar en estas fuentes la encarnadura de los estudiantes que pusiera en contacto al sujeto alumno con el contexto o tiempo de los hombres.

Los documentos que leí son: El analfabetismo (1939), Cómo viven «los de abajo» en los países de América Latina (1949), Coordinación entre Primaria y Secundaria (1949), Congreso de Maestros Rurales (1949). La lectura realizada me permitió ver a estos alumnos.

La categoría fue construida desde el dato más lejano encontrado en el primer documento que mencioné arriba, hasta llegar al más actual correspondiente al último documento mencionado.

Estas fuentes corresponden a un lapso de tiempo que fueron adoptando una mirada estructural del Uruguay, en algunos aspectos.

El uruguay, sus hombres, sus escolares

El Uruguay, entre 1939 y 1964, presentaba algunas características que ocurrían desde la modernización, como la tendencia a la fuerte urbanización,

se abría camino el proyecto industrial del país (que se concretó entre los años mencionados) si bien las actividades agrícolas ganaderas constituían el fondo de la economía; demográficamente respondíamos a una sociedad que tendía a reducir la mortalidad infantil al tiempo que lograba la prolongación de la vida, la familia nuclear se vuelve hacia una menor cantidad de hijos.

La vida material del país se puede denotar a través de los edificios levantados, el cambio de urbanística y los servicios que brindaban.

Durante las décadas del 40 y 50 la ciudad se abría a sus pobladores, como una muestra de ciudad que atiende a lo social y a lo político, sus edificios se ponían a tono con la nueva época. Así se puede apreciar la construcción del velódromo y la pista de atletismo; se levanta el edificio sede del Municipio de Montevideo; se inaugura el Monumento a la Diligencia y el Hospital de Clínicas, entre otros.

Por entonces, el país recreaba la imagen «de país de las vacas gordas» y de estilo democrático.

El período neobatllista contribuyó a recrear estas imágenes que identificaban a los ciudadanos. Sin embargo, no toda la realidad acompañaba esta aparente bonanza y prosperidad. Había otra cara que se daba a través de las diferencias económicas y sociales muy pronunciadas, en particular en el medio rural y en los suburbios de las ciudades. Los rancheríos y la falta de trabajo y los problemas de alimentación repercutían en la formación de los jóvenes.

Para el maestro, esta realidad, que describo rápidamente, no era un componente menor a la hora de entender qué alumnos accedían a la escuela.

Por el contrario, la realidad económica y social debía conocerse para comprender y transformar, en la medida de lo posible, dicha situación.

Veamos qué plantea Julio Castro acerca del medio que rodea al niño rural:

El rancherío es un fenómeno económico, social y político, antes que cultural..., no es producido por un fatalismo impenetrable; está determinado por causas sociales, económicas... [que exigen] que sus fuentes de riqueza no se despueblen; que las inmensas propiedades territoriales se fraccionen...

[En este contexto] la escuela sólo enseña a leer, escribir... De qué vale que los niños aprendan lo que la escuela enseña, si no los va a defender de los vicios, la corrupción y las enfermedades.

Antes hay que darles a los seres que allí miserablemente habitan, la conciencia de que son seres humanos.

[La escuela] está condenada, en su organización actual, a ver a sus alumnos dedicados por la noche al robo y al pillaje (Castro, 1940).

Los alumnos van tomando forma, constituyen un conjunto diverso en cuanto a sus posibilidades materiales. El propio contexto de muchos escolares, tanto en el medio urbano como en la ciudad, impedía culminar la

escolarización hasta 6.º grado. Fue una preocupación lograr que los escolares se mantuvieran en la institución. Estos fueron denominados «alumnos inasistentes», pero escasamente designados desertores.

Los asistentes eran contemplados en sus condiciones para aprender y así relevaban las dificultades para el proceso de aprendizaje a partir del cociente intelectual; los problemas de hambre, la atención a la salud; los hábitos de estudio, también se contemplaban a los efectos de poder atenderlos desde la propia institución.

Los alumnos son sujetos sociales antes que nada. Luego se vuelven alumnos y son asumidos por la institución «escuela». En ella se desenvuelve la personalidad de los estudiantes. Una personalidad que no pasa por la instrucción únicamente sino que debe estar acompañada de los rasgos de personas morales, vinculadas a los afectos, capaces de desarrollar la autonomía y ser receptores y trasmisores de relatos.

Descripciones y aclaraciones como esta surgen en los documentos redactados por Julio Castro o por los maestros que compartían los Congresos de Educación, o bien por las propias tareas sindicales de la época.

La fuerte presencia institucional era una base en sí misma donde ordenar el universo de alumnos que permitiera transformar la educación y la sociedad. En estas instituciones se creaban informes y se diagnosticaban las realidades antes descritas, y a su vez se cuestionaba sus incidencias en el aula y en el proceso de enseñanza. Se cotejaban los datos incluyendo las estadísticas para que le dieran una dimensión a los problemas. Esto les permitía medir y, sobre todas las cosas, poner en relación los problemas que enfrentaban los maestros de la época.

Entonces, la escuela se va dando un lugar en la sociedad que no era el tradicional y es lo que veremos en el apartado siguiente.

La escuela como institución crítica y como agente transformador

En los escritos de Julio Castro aparecen, de manera recurrente, dos temas que se van entrelazando: el tema de la profesión docente y el tema de las transformaciones que la escuela debe realizar.

Respecto al primero, son muy interesantes algunas de las definiciones que brinda acerca de ser profesional. El profesional es aquel que se forma para la tarea de enseñar.

En su obra *Coordinación entre Primaria y Secundaria* dice:

Las diferencias...entre el profesor y el maestro existen... La primera y más importante...es esta: profesionalmente, funcionalmente, el maestro...encuadra más su vida en el mundo de su condición docente... El maestro para detentar tal jerarquía debe cursar estudios profesionales, especializados...

[En cambio, el profesor] ...profesional de otras actividades... llega a Secundaria sentando plaza de profesor.... el profesor secundario carece de formación docente. Y cuando su vocación lo lleva a conquistarla, la obtiene por el método de autodidacta, sin ninguna garantía que le asigne solvencia profesional. (Castro, 1949, 12).

Aún en los pasajes donde se plantea que la enseñanza y la didáctica son de carácter normativo, aún en estas páginas, se desliza la capacidad crítica de mirar su clase, la capacidad de valorar su experiencia y así reorientar la actividad de acuerdo a los juicios emitidos.

Este profesional de la enseñanza desarrolla criterios propios para enseñar acorde no solo a los manuales sino también según lo que la experiencia reflexiva sugiere a través de juicios valorativos.

En esta obra, Julio Castro hace un planteo acerca de los maestros y la enseñanza en el aula:

El maestro...no se detiene en las demostraciones matemáticas...o porque las considera divagaciones teóricas que no responden a la 'preparación para la vida', o porque entiende que la capacidad del pensamiento lógico del escolar no está bastante desarrollada para asimilar la demostración matemática. Lo que el escolar lleva al liceo... es una crisis de adaptación. Quien tenga experiencia en la materia, habrá de reconocer lo corriente de este hecho (Castro, 1949, 12).

Esta actitud está acompañada de un fuerte compromiso en cuanto a los contenidos a desarrollar en una clase y a cómo enseñarlos.

El maestro reafirma el carácter profesional del docente. Siguiendo la línea trazada, respecto a la mirada desde la experiencia sobre el quehacer en la escuela, se puede apreciar cómo el maestro queda dibujado en el proceso reflexivo. Indica por qué no se debe enseñar de determinada forma la matemática.

Es decir, realiza una crítica a los docentes de Secundaria, cuando aún no estaba constituido el Instituto de Profesores, estos no tenían esa formación docente que les permitiera asumir el camino de cómo y qué enseñar. Esta actitud profesional es la que vuelve a reflejarse en el documento eje para este trabajo, en el cual se atiende a las dificultades que tiene el maestro o el docente de Secundaria en el momento de enseñar, las preguntas metodológicas que se deben hacer a la hora de seleccionar contenidos para ser enseñados.

En cuanto al segundo tema que aparece en los escritos de Julio Castro, que se trata del cuestionamiento de los contenidos y de las finalidades que debe tener la escuela, resulta interesante el planteamiento, incluso por la forma en cómo expresa la tarea o el deber de alfabetizar, el siguiente párrafo en «El Analfabetismo» explica:

Ha habido siempre una mística intelectualista que, a veces, resulta hasta un tanto irritante. Esa mística —porque de algún modo hay que llamarla— es lo que lleva a encontrar en el analfabetismo el mal más grave... el primero que hay que combatir. Y contra eso hay que reaccionar: hay muchas cosas más importantes que enseñar a leer y escribir y que una escuela bien orientada debe hacer (Castro, 1940).

Hay un quiebre entre lo que mira y sopesa el maestro acerca de lo que implica la alfabetización y la tradición escolar que le llega institucionalmente. En la confrontación con la realidad rural hay un desfásaje de tareas y de deberes a realizar. La tarea se reordena a partir de la reflexión crítica. El maestro no abdica de la tarea alfabetizadora pero sí la rodea de una serie de tareas sociales que también debe cumplir la escuela. Esta debe enseñar sobre las condiciones de higiene y de alimentación entre otras, por ejemplo.

Esta tendencia no desaparece con el correr de los años. A lo largo de la actividad magisterial, Julio Castro despliega y amplifica este desborde de tareas a desempeñar.

En 1949, cuando se realiza el Congreso de Maestros en Piriápolis se plantean las tareas docentes en el magisterio; luego en el año 1965, acorde al Congreso Mundial de Enseñanza, donde se trató el tema «escolarización», se hacen algunos planteos en esta línea de pensamiento.

Las reformas que introduce la Escuela Pública en el año 1957, a nivel urbano, apuntan a formular planes de trabajo por parte de maestros voluntarios que se encaminan a agregar otras actividades culturales a los escolares de la época. Estos planes están pensados en función de aquellos que concurren a las escuelas de las ciudades, en las zonas suburbanas.

Entonces vuelvo a la pregunta inicial que me formulé ¿cuál es la obra y la tarea de la escuela pública?

El maestro no confunde las tareas de las distintas instituciones: gobierno por un lado, escuela por otro. Los dos tienen quehaceres distintos. Al primero le asigna la tarea de las reformas estructurales, como la ley de colonización agrícola, mientras que a la segunda le asigna dos labores. La primera tarea es enseñar, entendida como difusión de la alfabetización. La otra, vinculada a la enseñanza es el conjunto de hábitos culturales como lo relacionado con la alimentación, la higiene, entre otras.

Sin embargo, en la valoración que hace el maestro surge que la escuela, arrogándose la tarea referente a lo social acompaña a las transformaciones estructurales del gobierno en la misma fuente documental *El Analfabetismo*.

Mediante la ley de colonización agrícola que convirtiera los puebluchos en agrupaciones de colonos, creando hábitos de trabajo...pudiera ser que se resolviera el doble problema de los grandes y de los chicos.
...cierto es, que sin una acción paralela (es) en este sentido (que) poco o nada puede hacerse.

La escuela rural puede ser el elemento que transforme la realidad social del campo, a la vez que la legislación agraria...transforme su economía.

La Memoria de la escuela y su enseñanza

La historia como disciplina trajinada por los tiempos presentes de los hombres

La escuela también tiene su propia historia y puede ser vista por la carga de contenidos que conlleva en su práctica. El vínculo entre la escuela y sus contenidos es lo que da temporalidad a la institución. La escuela es la gran preguntona de su tiempo, vive en conflicto con el presente que la rodea, la envuelve y le indica qué mirar. Ese presente de crisis le impulsa a ser crítica y, al mismo tiempo, capaz de transformarla.

En este lazo temporal Julio Castro parece construir su mirada social, su presente. Es el tiempo de la modernidad. Los tres tiempos que el presente no se ha tragado aún.

La Historia como disciplina ha revalorizado esa dimensión social como un constructo temporal. La Escuela de Anales ha puesto en escena a la primera generación, en particular a Bloch, tantas veces visitado por Castro.

El presente es el gran punto de fuga para las preguntas sobre el pasado. Este tiempo es el que se prioriza, ya que el historiador está ubicado en su tiempo y conmovido por esa temporalidad. Y es ahí donde está el campo donde se debaten todos los problemas. ¿Cómo darle espesor al tiempo presente? A través de esa fuga hacia el pasado que se vuelve un semillero de posibles respuestas.

El camino hacia atrás, nada lineal por cierto y todo lo complejo que pueda ser construido, puede brindar algunas respuestas. Así mira Bloch a esa Francia verde, agrícola, de tierras de siete acres que parecen dormidas por el tiempo que han sobrevivido casi sin cambios. ¿Desde cuándo? El estudio del pasado, según Bloch, establece una muy larga ruta de duraciones acerca del mundo rural de Francia. La curiosidad por ese presente, las huellas, como le llamaba Bloch a los documentos, eran herramientas para conocer el presente en su devenir. Esas huellas debían ser atentamente develadas. Las preguntas, bien formuladas, podían ser la forma de desandar el camino para las respuestas.

Sin embargo, la precisión de buenas definiciones y métodos eran imprescindibles para que el camino no se torciera de manera inescrupulosa. El método, como por ejemplo, el regresivo, permitía ir hacia atrás en busca de ciertas situaciones o condiciones que generaban las posibilidades sociales. Así el pasado da una posible imagen al presente.

Mucho de esto es lo que Castro muestra en el documento dedicado a su hija. Él era un hombre de su tiempo. Los niños de su época le preocupaban. Las condiciones sociales que impregnan al niño son una constante en sus análisis y sus posibles irradiaciones en el mundo de la escuela. El maestro habla del niño rural.

Ese medio que tiene una historia estructural, él la mira como la desigualdad en la distribución de la tierra, el desaprovechamiento del recurso tierra y la falta de trabajo. Y es desde ese presente que mira. También lo hace vertebrando la historia. Un problema que se presenta desde la época de la colonia y que se va perpetuando. Así mira el maestro lo que no se transforma y llega hasta su presente.

¿Cómo relacionarlo con el programa de Historia de la escuela?

A través de un programa que entroniza el planteamiento artiguista, la Reforma Agraria de 1815, historia que reconoce los orígenes particulares de la colonización española y que el artiguismo transforma mediante una revolución.

No es casual la elección de los temas de la historiografía nacional. A su manera Castro está reflatando la posición de la historia francesa. Es decir, pone sobre el tapete la singularidad de su época para rastrear las huellas del pasado que le permiten entender las circunstancias en las que vive.

Le interesa el programa de Historia para preguntarse acerca del presente, para conocer lo que tenemos y nos rodea.

Cuando la pregunta se refiere al pasado, podemos preguntarnos, el pasado de quién, de qué actores. Consecuente con las opciones de su presente y del pasado que quiere construir, entonces erige el «pasado de los hombres». Trata de rescatar a los de abajo, a aquellos que fueron desconocidos por los historiadores. Se los quiere ver en toda su complejidad, en su interacción con el medio geográfico, en sus vínculos con otros hombres, en sus intereses y hasta en sus representaciones. Refiere a la historia social y el hecho total de Mauss.

A través de el método es que podemos reflexionar acerca de nuestro pasado. El uso de las fuentes es vital para Castro. Desde ellas se trabaja el pasado, de manera científica, y así el niño puede interactuar con el pasado y tratar de acercarse al oficio del historiador. Se trata de llegar a la verdad, no aquella que es fija, objetiva (dado que esta situación no existe), sino la objetividad que trata de alcanzar el conocimiento de una manera controlada por el método.

En ese sentido las instituciones educativas de la época, ya sea a nivel primaria o secundaria, a través del Plan 63, trataban de acercar la reflexión a los niños y jóvenes, pero de una manera más compleja ya que el conocimiento debe ser el de los investigadores, es el que sirve de puente para una enseñanza activa de parte de los alumnos.

Los centros educativos reflejan su historia cuestionándose los contenidos programáticos, eligiendo los nuevos contenidos temáticos y en estos pasos van sorteando las dificultades de enseñar. Pero, sobre todas las cosas reflejan los modos de dialogar desde su historia con el presente.

La sociedad, la escuela... ¿y las otras instituciones?

Hasta ahora hice una transcripción de documentos a los que acompañé de comentarios que muestran al maestro junto con la escuela como actores importantes del artículo. Sin embargo, desde antes de empezar a escribirlo, pensé

que no debía dejar en solitario al protagonista. No puedo describir un momento, un período sin presentar otros actores. Ellos colorean, muestran convergencias o divergencias para el momento. Ellos tiñen a la época. La construcción de los personajes es subjetiva, como se entenderá. Lo institucional, la mirada desde los protagonistas así como su capacidad crítica me parecieron interesantes para escoger al otro personaje de época. Yo elegí otro personaje del momento y lo vinculé a la institución democrática. Y fue Quijano. ¿Por qué? Porque es un contemporáneo de Julio Castro. Porque también él, desde su perspectiva, elaboró juicios acerca de otra de las instituciones muy valorada, como la democracia. La perspectiva de Quijano asume una crítica severa al juego democrático o mejor dicho al juego de las instituciones democráticas.

Así como la escuela puede ser para muchos una institución importante, que muestra parte de la realidad, también lo ha sido la democracia, especialmente para los protagonistas de la época. El hecho que sean interlocutores críticos permite observar cuál es el grado de correspondencia que mantienen los protagonistas con las instituciones y permite entrever qué tipo de crisis tiene el país, en caso que así lo planteen.

Quijano como político, periodista, ha encarado y delimitado el rol de la democracia en el país. No ha sido calculador, ni prudente con el uso de las palabras para dar combate por la democracia. Digo que no ha sido prudente porque, a la luz del presente, parecen palabras muy hondas y no necesariamente fueron acompañadas por sus propios contemporáneos.

El tema recurrente en las publicaciones de Quijano fue las críticas al gobierno de Terra, críticas que no afectaron solo a este.

En cada uno de los artículos se habla acerca de la democracia y el sentido que le atribuye: «Al país hay que renovarlo del fondo a la superficie y tarea tan enorme exige un planteamiento racional de los problemas...dirigentes capacitados y masas enfervorizadas» (Cámara Representantes, Quijano, 1981, 117).

En este fragmento titulado «Comprobación y proposiciones» él busca abarcar una democracia mucho más profunda que la que se había instaurado desde el comienzo del siglo XX. Plantea que el sufragio ya no sustenta por sí la democracia. Agrega que la capacidad de realizar cambios en el país, sobre todo mantenerlos y mejorarlos, se edificaba sobre varios pilares. Alude a aquellos dirigentes que al frente de los partidos políticos han trabado la acción democrática.

Las componendas políticas, los acuerdos interpartidarios e intrapartidarios no son para Quijano una configuración saludable para el juego democrático. Por el contrario, los ve como herramientas que desvirtúan la democracia porque han contribuido a la falta de democracia y, por ende, a los golpes de Estado.

A los partidos políticos se los ve como complacientes. ¡En qué país se vienen a descolgar estas críticas!

«No quisieron comprender (los partidos políticos) que en ciertos momentos el Estado y la ley necesitan repeler y castigar el atentado, que

no basta el prestigio de la institución para detener los impulsos» (Cámara Representantes, Quijano, 1981, 97).

A medida que transcurren los años no parece que sus palabras sean más escuetas, murmurantes o correctas. Por el contrario, la fuerza de estas se van ensanchando a través de la forma de expresarlo y mediante los contenidos.

Hacia 1965 una democracia que se pronuncia como tal, lo es si incluye y trasciende el acto electoral. Una democracia es y subsiste en caso de gestar una revolución, la de transformar al país nuevamente a través de sus estructuras económicas, sociales y políticas. Así se crearía un capitalismo de Estado con justicia social.

Pero el uso..., ese uso de las palabras, me quedo pensando. Las palabras no suenan siempre igual. Podemos sentir las al tiempo que verlas en el entramado del relato. En este caso el relato es el de cada artículo. Pero también es cierto que esos artículos quedaron transformados materialmente por cuando se condensaron en la publicación «Los Golpes de Estado». Allí se comprimieron las palabras diseminadas en el tiempo, en dos volúmenes y así la palabra cobra una fuerza y un nuevo sentido. Sin duda, que todo lo anterior queda interpolado por la figura del lector y de su momento.

En un cúmulo de carillas aparece el ataque a la dictadura, el funcionamiento de los partidos políticos, desde su participación en los actos electorales hasta su abstención por causas éticas, la defensa de la democracia, el ataque a su funcionamiento, el acta de defunción en su estilo tradicional de la democracia hasta llegar a la descripción de una democracia nueva. Pero, con qué palabras. ¡Qué fuerte suena escuchar, leer! «La legalidad está muerta...» Nuestra democracia tiene enfermedades infantiles que son la puerta de entrada a la infección reaccionaria (Cámara Representantes, Quijano, 1981, 67).

Es esta enorme diferencia de palabras, de lenguaje, en relación con el usado por el otro protagonista, fue lo que más me impresionó. Esto no significa que Julio Castro no tenga declaraciones muy importantes. Por el contrario, cuando el maestro pronuncia que hay «un intelectualismo absurdo», hace referencia al interés por alfabetizar exclusivamente, ahí hinca el diente duramente. Pero la totalidad del relato descriptivo va acompasando la necesidad de hacer ese cuestionamiento.

Si yo digo que iba leyendo intercaladamente a ambos autores, en uno y en otro trabajo, veo los derroteros que siguen cada uno de ellos en la misma época.

Creo que esto sería un buen trabajo a seguir.

La democracia tenía enormes fallas desde esta perspectiva, fallas creadas por los hombres del momento. Sin embargo, no estaba todo perdido. Hay un llamado a reconstruirla y mucho más que eso. Llega a utilizar la voz «revolución» al acto de reconstrucción de la democracia.

Podría preguntarme, ¿reconstrucción para adaptarse o para saltar? En realidad parece indicar que la reconstrucción es para dar un salto para el momento del escritor.

Conclusiones

He aquí dos hombres en la misma época.

La presentación que hice de ambos los muestra como desafiantes, lanzan críticas muy duras a las instituciones. ¿Qué buscan estas críticas? Sin duda esta es una pregunta amplia que admite y seguirá recibiendo múltiples interpretaciones.

En sus documentos la transformación parece ser una meta. Yo diría, incluso, la urgencia de la transformación, si me vuelvo a algunas oraciones que ambos escribieron.

En el recorrido de la lectura de los trabajos de Julio Castro, uno puede analizar el cambio de acuerdo al lugar que le atribuye a la escuela.

La escuela es vista como una institución con capacidad transformadora, que puede mejorar a los hombres del mañana. Pero la escuela debe asumir la necesidad de cambiarse a sí misma. Es decir, debe mirarse al espejo con ropajes nuevos, pero no solo alfabetizar, sino que su labor debe abrirse a la sociedad con el fin de integrar, desde el currículo, actividades que la tradición valeriana no parecía asignarle.

El cambio en la sociedad era importante pero más drástico parece ser el que se ejercía sobre la propia institución. El maestro que aprendió para enseñar, ahora acompaña al escolar en otras tareas sociales. Esto supone adquirir nuevos roles como, por ejemplo, pedir ayuda a las instituciones del lugar para que la escuela pueda desempeñar las tareas de orden social. No era un cambio imposible, las fuerzas, a partir del voluntarismo del maestro podían conducir a las mejoras del escolar.

¿Solamente así, en la soledad del trabajo, podía lograrse? Esta es una pregunta que me hice para entender el sentido y las posibilidades de las transformaciones.

Seguramente hay más de una forma para llevar adelante y hacer una puesta en práctica del cambio. En los documentos leídos y en bibliografía consultada aparece un dato muy ilustrativo, especialmente ilustrativo, si pensamos en la época que vivimos.

Las acciones que emprendían los maestros y que por cierto consumían muchas horas de sus vidas, estaban sustentadas en una elaboración coordinada. Es decir, los maestros en colectivo programaban a partir de un diagnóstico los posibles cambios escolares. Estos cambios no se asumían como definitivos sino como transformables, según lo ameritara la puesta en práctica. Los mismos actores de la cancha creaban medios para transformar. Sin embargo, y dando una idea historiográficamente creada de antes, una sociedad hiperintegrada parecía darle impulso a los cambios.

Las puestas en práctica que daban resultado también eran largamente discutidas en congresos, sindicatos y las propias autoridades de la enseñanza se hacían cargo de sustentar las transformaciones.

En ese sentido, había como una correa de transmisión que ponía en marcha los diversos programas.

Frente a una realidad económica y social que se fue consolidando a lo largo del tiempo, la escuela se presenta como portadora de soluciones. Desde este punto de vista, se hablaría de un Estado que da paso a las propuestas de los maestros y vehiculiza sus creencias frente a los problemas de la época. Sin embargo, también aparece la crítica al Estado cuando no suministra los recursos suficientes y lo ve como apocado en los cambios estructurales de la economía (leyes de colonización).

Como lector se podría también decir, por la escritura que asume el maestro, que la escuela es una institución que retiene algo de la tradición desde Azara, en siglo XIX, a pesar de intentar renovarla dada la contraposición hecha con la realidad material cambiante.

Es claro que será una escuela distinta a la actual. Cuando comprenda que más importante aún que la función intelectual de la alfabetización del campo, es la superación social de éste...

Entonces la escuela rural podrá ser el centro social de la zona...

Y el maestro será como el líder de toda la transformación cultural (Castro, 1940).

Otra pregunta que me hice ¿todas las instituciones del período 1939-1964 mantienen la misma tradición y el mismo ritmo de cambio que la institución escolar?

La democracia figura como una institución menos transformadora. Y acá se produce un corte respecto a la tradición de escolarización impuesta por la escuela. La democracia, cuyos actores son los partidos políticos y el Estado, en el discurso de Quijano se la analiza desde comienzos del siglo XX. Se la asume como un juego entre partidos políticos que se muestran compitiendo electoralmente. Las palabras utilizadas, la forma de expresarla anuncian prácticamente la muerte del cisne en poco tiempo. Aparentemente, hay un breve período de apogeo correspondiente al inicio de las transformaciones realizadas por Batlle y Ordóñez, que rápidamente entró en crisis, no logra sobreponerse, ya que el juego político partidario parece ponerse a espaldas de la realidad problemática del país. Y así se va deslizando hasta 1964, momento en que aún no parecen ser visibles las mejoras, las transformaciones. Hay múltiples llamados de Quijano para salvar a la democracia a través de diversos cambios. Pero los protagonistas de los cambios, los partidos políticos, no aparecen en socorro de ella.

Así, en esta vorágine de lectura se va levantando el pasado. Allí, en ese escenario, las transformaciones, los cambios aparecen como protagonistas. En el caso de la escuela aparece más abierta al cambio aunque no necesita desprenderse totalmente de la tradición.

En cambio, la democracia parece muy agonizante. Se ve como atacada y necesita urgentemente cambios. Sin embargo, sus actores parecen no darse cuenta o no querer hacerlo.

En el caso de la democracia sabemos que esta no se transformó sino que ahondó los problemas hasta terminar en el golpe de Estado.

La escuela, en cambio, siguió marcando y profundizando de distinta manera los cambios que se venían conversando, discutiendo y poniendo a prueba hasta que llega la dictadura. Habría que analizar los distintos discursos especialmente cuando retorna la democracia. Estos apuntan a una modificación de la forma de ver la enseñanza. Ya no va a ser tan humanista ni tan volcada a un concepto de praxis aristotélica. Ahora, los discursos van a ser tecnicistas.

Bibliografía

- BRINDISI, Victor, Ana M.^a ANGIONE, y otros, *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya*, El testimonio de los protagonistas, Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo, 1987.
- RICOEUR, Paul, *Escritos y conferencias 2*, México: Siglo XXI, 2012.
- CHARTIER, R., *El orden de los libros*, Barcelona: Gedisa, 2005.

Otras fuentes

- Escrito de Julio Castro (acerca de la profesión docente y la enseñanza de la historia) dedicado a su hija para el concurso de efectividad Cámara de Representantes XLII Legislatura, *Los golpes de Estado*. Montevideo: Salamandra, 1989.
- Anales de Instrucción Primaria, *Congreso de Maestros Rurales*, Montevideo, 1949.
- CASTRO, Julio, *El analfabetismo*, Apartado de Anales de Instrucción Primaria, Montevideo: Imprenta Nacional, 1940.
- Cómo viven «los de abajo» en los países de América Latina*, Publicaciones de Montevideo: Publicaciones de AEBU, 1949
- Coordinación entre Primaria y Secundaria*, Apartado de Anales de Instrucción Primaria, época II, tomo XII, Montevideo, 1949.

