

produciendo en literatura una recuperación del pasado que busca curar heridas traumáticas. La memoria funciona como autoanálisis. Ayuda a dar con respuestas y a explicar fantasmas. No cura pero alivia.

Frente al olvido impuesto por un poder totalitario, la sociedad apela para resguardarse a los mitos y a la literatura veraz. Es tan importante para un país los hechos acontecidos como la elaboración de relatos míticos acerca de ellos. Y ésa es la gran forma de resistencia. Ya lo decía Milan Kundera en *El arte de la novela*: "La lucha del hombre contra el poder es la lucha del hombre contra el olvido".

El pasado se vuelve así la dimensión oscura que la historia y la literatura van haciendo cercano. Y ésa es la clave, literaria e histórica, de *Luna de lobos*: a favor de la memoria, contra el olvido.

Todo esto hace que la novela de Llamazares se convierta en una lectura ineludible, trágica y conmovedora, de acceso a la sombría zona de la guerra civil española a través de los prismáticos poéticos de la literatura.

Bárbara Montero Alberti*

Romero, Luis Alberto

Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.
Buenos Aires, Aique, 1996, 116 págs.

Para quienes realizan sus prácticas como profesores de Historia, en el tercer ciclo de la Educación General Básica, el libro de Romero constituye un "acompañante" valioso para transitar este momento tan particular, donde los cambios provocados por la reforma han abierto un importante debate sobre la enseñanza de esta disciplina y, han puesto a los docentes en general y, a los de historia en particular, frente a situaciones problemáticas nuevas, cuyas resoluciones, generalmente, adoptan toma de posiciones polémicas y beligerantes.

En efecto, el fuerte peso de una tradición escolar "enciclopedista" en la enseñanza de la historia; la novedad y la atracción que ejerce y ejerció en nuestro medio una

propuesta integradora de saberes —área de ciencias sociales— donde se desdibujan las perspectivas propias de las disciplinas y el perfil de los docentes, además de los problemas de financiamiento que resuelve; el desconcierto que conlleva aún el proceso de apropiación y resignificación de los Contenidos Básicos Comunes por parte de los docentes y de las instituciones educativas; las dificultades específicas de la puesta en marcha de la articulación de dos culturas escolares distintas, como la primaria y secundaria; la asistematicidad con la que las Universidades y los Institutos de Formación Docente han implementado la actualización de los profesores del nivel medio y el empobrecimiento material de sus condi-

* Universidad Nacional de La Plata.

ciones de trabajo han colocado a la historia y a quienes deben enseñarla —en este ámbito de la educación formal— frente a nuevos y viejos interrogantes.

Preguntas tales como: ¿qué historia enseñar en esta etapa última de la educación básica?, ¿cómo organizar y secuenciar los contenidos básicos comunes de este ciclo?, ¿cómo elaborar programas de intervención en el aula que atiendan a los requerimientos de los jóvenes?, ¿con qué estrategias y metodologías abordarlos?, ¿cómo reconocer los aprendizajes adquiridos? Somos los profesores los que tenemos que resolver, todos los días, estos problemas en el salón de clases y lo que predomina, en nuestra práctica, no son precisamente respuestas claras y definitivas, sino todo lo contrario. El manejo y mantenimiento de un conjunto complejo, variado y simultáneo de variables, nos exige una comprensión ajustada en cada caso —no es lo mismo enseñar en un colegio privado que en otro público; en uno ubicado en el centro de una ciudad, que en otro en su periferia—, y una actuación singularizada que normalmente requiere la aceptación de cierta ambigüedad e incertidumbre, no siempre resolubles.

Es en este sentido que la obra de Romero puede ser considerada como una guía, un acompañamiento para la actualización personal y permanente de cada profesor de Historia; no por que pretenda dar recetas técnicas, ni imponer decisiones curriculares, ni porque sea ella misma un listado de actividades a llevar a cabo, sino porque invita a revisar, reconsiderar y actualizar nuestras concepciones de la Historia. Traducir o explicitar estas concepciones, renovarlas y avivarlas en torno de nuestros intereses e inquietudes contribuirá directamente a que cada uno de nosotros podamos realizar nuestra labor en clase; es decir, enfrentarnos a y resolver problemas

curriculares, volcar nuestras ideas educativas en acciones educativas y mantener la coherencia entre lo que pretendemos y lo que ocurre realmente en el aula.

Ya el título de la obra anticipa la posición del autor respecto del complejo problema que se plantea en la nueva estructura curricular: la relación entre la Historia y las demás ciencias sociales. Frente a quienes argumentan a favor de la organización de contenidos en áreas, donde se diluyen los conocimientos de la Historia con los de las otras ciencias sociales, se opone una concepción que rescata la importancia de la enseñanza de esta asignatura en la formación de la conciencia histórica de los individuos y de la sociedad. De ahí que no se haga referencia en ningún momento a las "ciencias sociales" sino a la Historia, entendida como una disciplina, es decir, un dominio de saberes sistematizados, con una historia y una tradición; encarnada en una comunidad científica que es quien define si un conocimiento es o no válido; donde se aceptan o no resultados de investigaciones, con un patrimonio fuerte de escritos, de comunicaciones, de valores, de actitudes, de hábitos, de modos de pensar, etc. Por consiguiente, la subsunción de la Historia en las llamadas Ciencias Sociales no sólo disuelve su identidad disciplinar sino que también lo hace con el conjunto de las otras disciplinas: economía, sociología, antropología, política, etc. y resulta más una cuestión administrativa que académica ya que fuera de la escuela no existe "una ciencia social" sino un conjunto de saberes específicos que dialogan entre sí.

Es desde esta posición que el autor recupera la centralidad de la Historia como objeto de enseñanza curricular. No podemos evitar el pasado, éste es un componente clave de nuestros esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad pre-

sente. Ni tampoco podemos recibir versiones del pasado —“liberal” u “oficial” o “revisionista”. Sólo una educación histórica permite realizar una revisión crítica tanto de los hechos como de las posiciones interpretativas incorporadas en esas construcciones del pasado.

Otro aspecto polémico del libro está referido a la relación entre Historia local, nacional y universal. Existe una larga tradición que apoya la aseveración de que la secuencia más adecuada para la presentación de los contenidos en la enseñanza de la Historia, es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato. Las argumentaciones que sostienen este supuesto son sometidas a crítica, desde la lógica misma de la disciplina, apostando a la necesidad de ir enseñando, desde las primeras etapas de la escolaridad, a establecer relaciones con contextos cada vez más amplios, los cuales deben ser conocidos e integrados.

Enseñar Historia implica que los alumnos puedan conocer su medio, conocerse a sí mismos, conocer a los otros, poder situarse en su medio social, y para poder lograr esto es fundamental que puedan trascender el lugar y el tiempo puntual en el que viven. Ampliar la perspectiva de comprensión de los procesos sociales implica necesariamente superar el localismo para lo cual el marco de referencia tiene que ser mucho más amplio que el propio, sobre todo en un momento en que las identidades se redefinen y asumen una complejidad creciente por la presencia de elementos universales y particulares que es —en virtud de este proceso— aún más necesario afirmar.

Así es que se propone para la comprensión del proceso histórico de nuestro país, incluirlo en un marco mucho más amplio, como es “el latinoamericano, el

occidental, y el mundial, en ese orden”. Las explicaciones a dicha opción radican en la riqueza expansiva de la cultura occidental y en las complejas, variadas y conflictivas formas de influencia y combinación de dicho núcleo con los particularismos locales. Estos criterios de unidad y diversidad con que se piensa la historia argentina, latinoamericana y mundial permiten crear una clave orientadora para el docente, a la hora de establecer prioridades, y de seleccionar y jerarquizar contenidos conceptuales, sobre todo en este tramo de la educación básica.

La propuesta tiene, como punto de partida, un estudio panorámico de la evolución de la humanidad desde sus orígenes hasta la constitución del mundo occidental, y continua con el estudio integral de la historia occidental, latinoamericana y argentina, combinando y priorizando distintos niveles de análisis. La selección de contenidos se ajusta a la idea de la realidad histórica “total y compleja” que el autor desarrolla en el capítulo primero del libro y su objetivo es presentar una imagen ordenada de la misma que contemple aspectos de la economía, la sociedad, el Estado, la cultura e ideas.

Para el 7mo. año del tercer ciclo se sugiere abordar temas de la historia universal que abarcan desde los orígenes del hombre hasta la crisis que afecta a Europa occidental en el siglo XIV. En el tratamiento de dichos contenidos deberán revisarse los criterios que tradicionalmente los venían organizando, como el enfoque cultural tradicional, consistente en el estudio pormenorizado de cada una de las culturas o pueblos. Y se apuntará a que los alumnos puedan ir construyendo imágenes de conjunto de distintas sociedades, para que puedan compararlas con otras y vayan acercándose así al uso y manejo de categorías

temporales y conceptuales globales, amplias e inclusoras.

En el octavo año se incluyen los temas de la historia del mundo occidental desde el fin de la crisis del siglo XIV y hasta el afianzamiento de la sociedad burguesa y capitalista a mediados del siglo XIX. Se introducen aquí los estudios relativos a las nuevas áreas coloniales, y muy particularmente Hispanoamérica y la Argentina.

Finalmente, en el noveno año los temas a estudiar se organizan en dos etapas: la de la gran expansión del mundo capitalista, entre 1850 y 1914 y la del siglo XX, entre 1914 y 1991. En ambos casos, se identifican, por un lado, el mundo occidental y por el otro, el de América Latina. Para la organización de los contenidos de la primera etapa se sugiere tener en cuenta dos grandes ejes: el de la maduración del capitalismo, y el de la consolidación de la sociedad y el Estado burgueses. Para América Latina y Argentina, los ejes organizadores girarán en torno de las transformaciones de su economía y sociedad, y de los cambios sociales, políticos y culturales.

Para la comprensión de los procesos históricos más contemporáneos se recomienda desagregar el período 1914-1991

en dos subperíodos: el de entreguerras y el de la "guerra fría", recientemente concluido. Y en el caso de América Latina y Argentina se considera conveniente recortar, para su estudio, aquellos problemas y características comunes como el predominio norteamericano en la región, la revolución demográfica, el proceso de urbanización y marginalidad, el endeudamiento y la construcción de distintas alternativas políticas.

La propuesta se cierra con la presentación de un modelo de organización didáctica de los contenidos para todo el ciclo y la aplicación de los enfoques más generales al caso concreto del estudio de la sociedad feudal y el orden cristiano feudal.

Las orientaciones bibliográficas que brinda el autor constituyen una valiosa herramienta para el docente ya que combina en ellas los textos más clásicos de los temas en cuestión con aquellos más recientes y novedosos.

A la hora de preguntarnos para qué aprender Historia, y por ende qué significa enseñar Historia, el libro que comentamos contribuye, sin duda, a la elaboración de las primeras respuestas.

Carlos A. Dicroce*

Simon, Hugh V.

Radicales y militares 1955-1983 (Desde una relación familiar hasta el divorcio)
Buenos Aires, Edit. Centro de Estudios Unión para la Nueva Mayoría, 1997, 204 págs.

En el número anterior de *Clio* comentábamos la vigorosa reaparición de los estudios sobre la corporación militar —luego

de un período de relativo silencio— con la publicación de obras de Robert Potash, Prudencio García y Alain Rouquié. Rela-

* Universidad Nacional de La Plata.