

Construcción de lugares de memoria y su aplicación didáctica.
Estudio de un caso en la región pampeana.

Dra. Brisa Varela (Dir.)
Valeria Carluccio
Paola Diez
Carolina Tardá
Gustavo Scatena
Universidad Nacional de Luján (Rca. Argentina)

Palabras clave: Investigación-acción educativa, geografía, lugares de memoria, cambio conceptual, puente didáctico.

1. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia compartimos una Investigación-acción educativa basada en la experiencia de nuestro equipo de investigación y extensión universitaria que comenzó hace seis años y continúa en el presente, en la República Argentina. En este caso trabajamos sobre la marcación en el espacio geográfico de “lugares de la memoria” (inicialmente los referidos a los sitios relacionados con los procesos de represión política durante la dictadura cívico-militar (1976-1982), ampliándolos luego a otros contextos históricos); y a sus posibilidades de transposición didáctica.

Entendemos que la atención de los científicos sociales se encuentra repartida entre diversas prácticas: las prácticas del saber, que constituyen el objeto mismo de su tarea; las prácticas del poder, ligadas directamente a su función pedagógica, y las prácticas de la memoria, exigencia de las comunidades a las que los científicos pertenecen y que se vinculan a la construcción de imaginarios sociales y escolares.

Esta cuestión enmarca el pensar teórico en tres niveles: el primero en las importantes transformaciones que se dan respecto a su tratamiento en el campo científico; en un segundo nivel en lo que hace a la formación docente y las dificultades de transponer a un lenguaje diferente centrado en la preocupación de formarse como enseñante del objeto, métodos, encuadres teóricos a ellos asociados y situaciones controversiales específicos del campo científico, y las teorías de la Geografía y la Historia, cuya intencionalidad no es la de aportar certezas únicas, sino considerar como un eje dinámico el planteo de pluralidades explicativas.

El tercer nivel de análisis referido al uso didáctico remite al terreno concreto de la acción, esto implica el acceso y experimentación en las aulas con diversidades socioculturales que, desde la pedagogía crítica, estimamos como potencia y no como dificultad. También consideramos las posibilidades que brindan (o no) las nuevas tecnologías asociadas con el aprendizaje por descubrimiento en contexto escolar.

En función de estas reflexiones preliminares se planteó metodológicamente un recorrido en cuatro momentos: 1- la directora del equipo trabajó sobre las nociones conceptuales en juego y las discusiones epistémicas; 2- las discusiones didácticas relativas a los procesos de transposición en la formación de formadores, alumnos de la carrera de Licenciatura en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Geografía y en Historia en la Universidad Nacional de San Martín (en adelante UNSAM) donde se origina el equipo de capacitación; 3- la capacitación de formadores (profesores que enseñan en el nivel Medio de Enseñanza) por parte del equipo de profesionales formados en la UNSAM y en la UNLu, en cooperación con el Sindicato Único de Trabajadores de la

Educación (en adelante SUTEBA); 4- por último, la experiencia en el aula con estudiantes de 14 a 17 años.

En el primer momento se abordaron los siguientes contenidos básicos:

- Historia reciente y Geografía Social
- Experiencias límite (trauma social)
- La gran paradoja de Adorno “¿Es posible escribir después de Auschwitz? Es necesario enseñar”.
- Los cómics como mediadores entre las fuentes históricas y los jóvenes
- Reflexión y debate pivoteando en las imágenes

En el segundo momento se trabajó con los profesores capacitadores sobre:

- La enseñanza de la historia reciente
- La constitución de lugares de memoria
- La enseñanza desde la geografía crítica
- El trabajo pedagógico didáctico del docente
- La utilización de los puentes didácticos
- El rol del docente en la construcción de sujetos políticos.

El tercer momento se desarrolló con la actualización y capacitación de docentes de enseñanza secundaria, trabajando a solicitud de SUTEBA, en distintos distritos de la Provincia de Buenos Aires, donde los docentes, en actividad, construyeron propuestas de trabajo áulico concretas.

En el cuarto momento los docentes pusieron en práctica esas propuestas, compartieron y analizaron sus resultados colectivamente entre ellos y con nosotros.

En esta presentación hacemos el análisis referido al tercer momento, es decir, al proceso de aprendizaje y de cambio conceptual de los docentes de nivel medio durante el curso de actualización y capacitación para abordar estas temáticas en sus clases.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo explica el desarrollo de una Investigación-Acción Educativa (IAE). La IAE es un proceso de investigación realizado sobre la práctica educativa, considerada como acción social¹, para mejorar una situación reconocida como problemática. La IAE describe, clasifica, explica y comprende el fenómeno educativo en su totalidad, y, a partir del análisis, pretende transformar la práctica: su finalidad está encaminada a la acción. Por ello, en la IAE Teoría y Práctica son dos elementos fundamentales, que se presentan en estrecha relación y se vinculan mediante aportes entrecruzados: mientras la Teoría permite comprender la Práctica, ésta aporta problemas a la Teoría. Las teorías no son validadas en la investigación a partir de “pruebas” científicas, sino que son valoradas en función de su utilidad para transformar la práctica, y validadas a través de ella.

En la IAE, los investigadores somos los mismos docentes: planteamos los problemas, revisamos nuestras prácticas, investigamos nuestra acción, proponemos cambios, los evaluamos y reflexionamos sobre ellos; reiniciando así el proceso al encontrar nuevos problemas. Se distinguen tres perspectivas en la IAE: la Técnica², la Práctica³ y la Crítica⁴. En la primera predomina una

¹ Llamamos a la práctica docente “Práctica social” porque consideramos que involucra una compleja red de actividades y relaciones que traspasa al aula y a la institución; que se desarrolla en condiciones concretas sociales, históricas e institucionales que le dan significado y sentido.

² Basado en las ideas de Kurt Lewin (EEUU).

³ John Elliot y Lawrence Stenhouse (R.U.) son dos representantes de esta vertiente.

mirada tecnicista, donde el docente es dirigido por un investigador “profesional” externo; en el segundo se plantea una perspectiva interpretativa de la práctica, y en la última se acentúa el análisis del macrocontexto socioeconómico, y el sentido emancipador. A ésta forma adherimos en nuestra investigación.

Nuestra investigación adhiere también a lo que Paulo Freire postuló en *Pedagogía del oprimido* sobre *investigación temática* (2002b: 124): “la investigación temática [...] siendo un proceso de búsqueda de conocimiento y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo en el encadenamiento de los temas significativos la interpretación de los problemas”. Para Freire, los sujetos de la investigación son los docentes y los hombres del pueblo, quienes portan los temas a investigar (que Freire denomina “temas generadores”), en sus relaciones con el mundo. Freire propone (2002b: 122) que la investigación sea crítica de la realidad, que comprenda la totalidad de ésta, que lleve a la liberación y la concienciación: “cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian”. También explicita que el proceso de investigación debe ser dialógico y en equipos interdisciplinarios.

La presente investigación está organizada en los siguientes momentos: Formulación del problema, Diagnóstico, Planificación de la acción, Acción, Evaluación y Reflexión. La relación entre estos momentos es dinámica.

3. FORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS OBSERVADOS

El equipo de investigación y extensión universitaria interdisciplinar al que pertenecemos ha desarrollado durante seis años capacitaciones docentes en la Provincia de Buenos Aires sobre problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Durante ellas se han obtenido resultados diversos. Con el fin de mejorar éstos, comenzamos un trabajo de revisión de nuestra práctica.

En primer lugar tuvimos en cuenta cuestiones organizativas, carga horaria y ajustes de la propuesta de capacitación al Diseño Curricular oficial. Luego se utilizaron diversos métodos para recabar información de los docentes en capacitación sobre los problemas de enseñanza que afrontaban. Por último reorganizamos las propuestas de abordaje de temáticas y de la didáctica de capacitación.

En el relevamiento sobre las problemáticas de la práctica docente en Ciencias Sociales, algunas cuestiones fueron reconocidas por los docentes, y otros fueron formulados por nosotros, a partir de la observación de las prácticas de los capacitandos, y de lo expresado en diversos momentos.

Los docentes en capacitación nos han planteado como principales, los siguientes problemas: 1) la dificultad de llevar a cabo una actualización académica, 2) la dependencia a los libros de texto en las actividades áulicas, 3) la dificultad de renovar recursos didácticos, 4) los problemas que conllevan la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos sociales antes excluidos de la escuela, 5) las dificultades de promover en los estudiantes interés por las cuestiones sociales escolares, 6) el desaliento frente al fracaso que perciben ante la respuesta desinteresada de los estudiantes.

A estas situaciones nosotros agregamos algunas otras cuestiones: 1) persistencia de formas de enseñanza tradicional, 2) limitada comprensión por parte de los docentes del valor político e ideológico de las cuestiones sociales a enseñar, 3) desvalorización de las posibilidades de trabajar desde una pedagogía crítica que ofrece el Diseño Curricular oficial, 4) escasa significatividad de los problemas del espacio y de la Historia Reciente en la enseñanza; 5) exclusión, en la mayoría de las prácticas docentes de Geografía y Ciencias Sociales, de la concepción del espacio como

⁴ S. Kemmis, R McTaggart y Wilfred Carr (Australia), entre otros, desarrollaron esta línea de acción.

construcción histórica y social 6) reducido abordaje de propuestas temáticas proveniente de la Geografía Crítica; 7) en el caso de la enseñanza de la Historia, la exclusión de la multiplicidad de miradas del pasado diferentes de la Historia Escolar tradicional; 8) escaso reconocimiento de la memoria colectiva como fuente de conocimiento, objeto de estudio, y contexto del aprendizaje; 9) desde el aspecto cultural se muestran fuertes rechazos a las diferentes culturas populares: la cultura escolar se posiciona como superior a éstas; 10) el notable predominio del sentido común y de las representaciones sociales en el trabajo sobre los lugares de memoria y el pasado reciente.

Creemos que estos problemas derivan de una serie de procesos políticos, históricos, sociales y culturales, que intentaremos identificar.

En primer lugar, la **herencia de la escuela secundaria argentina**. Ésta surge a fines del siglo XIX, como respuesta para la elite que necesitaba prepararse para conducir al Estado Nacional y formarse en la Universidad. Por eso fue selectiva, expulsiva y preparatoria para los estudios superiores; funciones que han quedado cristalizadas en la memoria escolar (Siede; 2010). En ella la enseñanza de las Ciencias Sociales estuvo dirigida políticamente a la formación de la identidad nacional; si bien esta mirada está hoy en retroceso, aún mantiene vigencia en la escuela.

En segundo lugar, en la escuela secundaria se desarrolló durante los últimos años un **proceso de inclusión** que derivó en el aumento del número de alumnos en las aulas, debido a dos factores: primero, el cambio social provocado por la **extensión de la obligatoriedad escolar** (de la escuela primaria al nivel secundario), y, segundo, por la presión de la población para ingresar en la escuela media, causada por los requerimientos de la demanda laboral. Junto a ello aparece la cuestión de la preparación para la continuación en la educación superior, donde el fracaso estudiantil es muy importante (CGEC, 2006:9). Este proceso de inclusión está promovido desde el Estado, pero ha provocado en la escuela secundaria una serie de conflictos y desfases, pues ni las instituciones, ni la cultura escolar, ni los docentes estaban preparados para este cambio.

Desde el punto de vista **didáctico**, como tercer factor, seguimos a Isabelino Siede (2010: 25-28) quien plantea algunos problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, basado en una serie de encuestas: actividades centradas en la lectura, fragmentación del estudio, uso del manual como recurso rutinario, evaluaciones memorísticas. Sobre la Geografía dice que ésta se presenta muchas veces con una visión descriptiva, pretendidamente neutra, que termina ocultando los conflictos y problemas; mientras la Historia está enfocada desde una visión moralista y nacionalista. Si bien estos problemas no son fácilmente generalizables, resultaron orientadores para nuestra tarea.

Como cuarto elemento a considerar, vemos que estos problemas didácticos y epistemológicos están enlazados con el tema de la **formación del profesorado**. En ella quedan vestigios positivistas en la Geografía y en la Historia, cristalizados en los marcos conceptuales, los contenidos y su organización. Como afirmamos en trabajos anteriores (Varela; 1999: 92) "Una de las dificultades más serias de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela ha derivado de la desactualización de los enfoques y contenidos que se trabajan en el aula". Menciona entre los factores que contribuyeron a esta situación las condiciones socio-laborales, la desvalorización del rol docente, y los planes de estudio en la formación docente. Carlos Reboratti (1993), dice que los paradigmas de la Geografía escolar provienen de finales del siglo XIX y principios del XX, un momento histórico caracterizado por la hegemonía del capitalismo, la difusión del colonialismo, la aparición de sistemas industriales en serie. Es una Geografía que no se pregunta por nada, no cuestiona nada, sin contrastes ni problemas sociales. En tanto, la Historia también mantiene algunos sesgos positivistas.

En quinto lugar, y relacionado con el anterior, se observa una **escasa comunicación e intercambio entre profesorado de nivel medio y la Universidad**. Decíamos que son “pocos los espacios compartidos por investigadores sociales y docentes al frente de aulas escolares, para el intercambio de conocimientos y experiencias mutuas” (Varela 1999: 93). Las dificultades para los docentes de acceder al ámbito universitario son, además, la falta de tiempo y la carga laboral.

También consideramos, como otro factor importante de la política argentina, **la memoria de la represión en los docentes**. Durante mucho tiempo la creatividad docente, la innovación didáctica y pedagógica, y la posición crítica ante la realidad social fueron desalentadas y combatidas desde las dictaduras.

Por último, reconocemos la existencia de una **cultura escolar** enfrentada y opuesta a las culturas populares, que se considera superior a éstas, dificultando la educación intercultural y la conformación de una sociedad verdaderamente democrática. La escuela y los profesores están orientados a trabajar con la uniformidad y la homogeneidad, sustentada en un discurso de la igualdad (jurídica y social) que no acepta la diversidad (cultural): diversidad no es antónimo de igualdad. Varios investigadores tratan el tema. Paulo Freire (2002a: 118-120) dice que debemos pensar en la identidad cultural de los educandos y en el respeto en nuestra práctica educativa; y que los docentes deben conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos, “la cultura en que se encuentra en acción su lenguaje... en la que se viven formando ciertos hábitos, gustos, creencias, miedos, deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra”.

Por último, la **situación laboral** de los docentes de nivel medio, donde se observa: desvalorización social de la función docente, dificultades para actuar en contextos sociales desfavorables y de exclusión social, dificultades para acceder a la cultura de los adolescentes, salarios que no permiten dedicación exclusiva.

Ante estas cuestiones decidimos continuar actuando en acciones de capacitación docente. Estamos convencidos que los aportes que podemos realizar para mejorar la enseñanza tienen que estar basados en el trabajo con ellos, para que luego lo trasladen a las aulas. El docente que asume un rol como investigador, reflexiona sobre su propia práctica y sobre los aprendizajes de sus estudiantes, toma conciencia de las acciones que realiza y promueve la participación. Su compromiso político y su preparación académica y pedagógica permiten que sean los docentes los que elaboran y crean cambios educativos valiosos y concretos, dentro del contexto social y cultural en el que desarrollan su acción. Estas afirmaciones no significan que todos los problemas de la educación pueden ser resueltos desde la acción docente. La complejidad de estos problemas incluye también otros niveles de decisión y otros actores sociales.

4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación se desarrolló a partir de un curso de capacitación y actualización docente que se dictó a través de SUTEBA, sindicato docente de la provincia de Buenos Aires, durante el segundo cuatrimestre del año 2011 en la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires. Esta ciudad se encuentra a 320 km de la Ciudad de Buenos Aires y es la capital del Partido que lleva su nombre, en ella viven alrededor de 42.000 habitantes, y la mayoría de ellos trabaja en relación a las actividades agrícolas y ganaderas. Los 80 docentes que asistieron al curso residen en Lincoln y otros *pequeños* pueblos de la zona.

El curso se llevó a cabo dentro de la normativa establecida para esta provincia. Los datos identificatorios del proyecto de capacitación son los siguientes:

- Título del proyecto: “Memoria, historia y arte. Las situaciones límite como objeto de enseñanza en Ciencias Sociales: puentes didácticos”.
- Área comprendida en la capacitación: Ciencias Sociales. Enfoques de enseñanza.
- Cargos/nivel y ciclo a quien está dirigida la capacitación: profesores de secundaria, adultos y formación profesional, psicología y artística.
- Formato y Carga horaria: seminario semipresencial, de 117 horas reloj.

Los contenidos con los que se trabajó durante el curso responden al diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Escuela Secundaria, el cual se empezó a implementar de manera gradual a partir del año 2006. Este diseño propone un cambio en la concepción político- pedagógica de la formación escolar de los jóvenes bonaerenses. Uno de principales objetivos del Diseño es la formación de ciudadanos y ciudadanas, entendiendo que construir la ciudadanía va mucho más allá del hecho de conocer los derechos y los deberes. “En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto contribuye parte fundamental de su construcción” (DGCE, 2006). Para cumplir con los propósitos enunciados, el diseño curricular propone nuevos enfoques científicos en la selección de contenidos y nuevas formas de abordarlos.

La nueva propuesta curricular habilita a los docentes a trabajar tanto en historia como en geografía un enfoque renovado desde una pedagogía crítica. Sobre los docentes que participaron en la capacitación cabe destacar que la mayoría no eran profesores de Ciencias Sociales (Historia o Geografía), de manera tal que los conocimientos históricos y geográficos que manejaban eran producto de su trayectoria en la escuela secundaria y su propia práctica docente, por lo tanto demostraban una desconexión con la actualización académica y con las posturas epistemológica sostenida por los capacitadores.

5. DIAGNÓSTICO DEL GRUPO DOCENTE DEL CURSO.

En el primer encuentro, se presentan docentes capacitadores y en capacitación. En este momento, los capacitadores postulan un curso abierto, dialógico, a desarrollarse entre colegas (por trabajar los capacitadores en escuelas secundarias), con la intención de compartir la capacitación previa desarrollada en la UNSAM y en la UNLu.

El desarrollo de las actividades comenzó con una presentación del tema “Memoria”, y luego se propuso el primer trabajo grupal, cuya consigna fue reconocer memorias traumáticas, memorias colectivas y lugares de memoria en el ámbito local. Esta primera consigna fue resuelta a partir de los saberes previos y los conocimientos construidos socialmente por los capacitandos.

Las primeras respuestas reconocían como memorias traumáticas a los hechos de represión durante la última dictadura militar (aunque los situaban fuera del ámbito local y de su memoria colectiva); y sobre los lugares de memoria sólo se identificaban una serie de monumentos locales (estatuas a héroes nacionales, edificios oficiales, placas referidas a la Historia Nacional, producidos por el Estado). Reconocemos en estas respuestas expresiones de las formas de representación social. El concepto de representación social ha sido elaborado por Sergei Moscovici y trabajado entre otros autores por Denise Jodelet, quien afirma que denominamos de esta manera a “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. El sentido común más amplio, designa una forma de pensamiento social...Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.” (Jodelet, 1988: 494-5). La mayoría de los docentes afirmó no haber trabajado sobre temas relacionados con la memoria en la escuela ni en su formación terciaria de

grado, pero reconoce que son temas de actualidad; por lo tanto respondieron a la consigna a partir del sentido común.

El mismo día en una segunda actividad, se pidió a los docentes que reconocieran *mitos de origen* a nivel nacional y local. La mayoría de los grupos reconoció como mito de origen a nivel nacional la ruptura del vínculo colonial con España y a nivel local el poblamiento del lugar por parte de los inmigrantes europeos a fines del siglo XIX. No se registró la historia de los pueblos originarios en este primer día: la historia comienza con la presencia del blanco y con la Independencia. En estas respuestas pudimos percibir las ideas elaboradas en la escuela dentro del sentido común. Luis Alberto Romero (2004: 27) afirma que “Las ideas sobre el pasado argentino comenzaron a ser organizadas por la generación de 1837, que proclamó a Mayo como el momento fundador de la nacionalidad. Las bosquejó Sarmiento, y Bartolomé Mitre escribió la primera gran versión de la historia argentina, que consagró en términos científicos la idea de que la nación había nacido en 1810”. Respecto a la geografía escolar el mismo autor afirma que “Las ideas sobre el espacio geográfico argentino se nutren de dos escuelas en boga desde fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX: el regionalismo y la geopolítica...La geopolítica estudia las relaciones entre el territorio, y en particular su forma, y los modos de expansión del estado, y supone que entre ambos términos hay una relación natural necesaria”. Los saberes históricos y geográficos que se producen en la escuela se reproducen dentro de la sociedad y contribuyen a la constitución del sentido común de su conjunto.

Como conclusión de este diagnóstico pudimos observar que los conocimientos del sentido común, o sea, las “representaciones sociales” (Jodelet; 1988), tienen una fuerte raíz en los saberes escolares de los capacitandos, y son reforzados con los “conocimientos” que circulan en los diversos medios de comunicación y publicaciones no académicas. Al ser construcciones social y circular en el conjunto de la sociedad, se naturalizan, y sólo son cuestionados a partir de una teoría crítica.

6. PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN DE CAPACITACIÓN.

A partir de los problemas observados nuestra propuesta de acción en la capacitación tuvo las siguientes bases pedagógicas-didácticas, disciplinares y políticas.

6.1 En cuanto al enfoque pedagógico didáctico

En cuanto al **enfoque pedagógico**, el curso parte de la idea de formar para la enseñanza, concebida no como una acción de transmisión de conocimientos, sino como una acción para generar espacios de construcción de éstos. Esta es la idea de enseñanza de la cual parten la mayoría de los críticos al conductismo, entre ellos Paulo Freire, quien ha denominado “bancaria” a este tipo de educación y sostiene que es el motor de funcionamiento de la relación entre opresores y oprimidos. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión” (Freire, 2002b:73). Un proceso donde el aprendizaje se logre por la participación del alumno, y sea él quien construya su propio conocimiento superando todo tipo de relación de dominación.

Siguiendo la línea de pensamiento de Freire, reconocemos que a la **educación como una acción política**: “Para que la educación fuera neutral sería preciso que no hubiera ninguna discordancia entre las personas con relación a los modos de vida individual y social, con relación al estilo político puesto en práctica, a los valores que deben ser encarnados” (Freire, 2002b:104). Una acción política implica abandonar el lugar de la neutralidad, o sea, el de agente reproductor del orden social dominante; para ser transformador de la sociedad.

En cuanto a la **concepción de la Didáctica**, adherimos a la idea de Alicia Camilloni. “La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y a apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones” (Camilloni, 2007: 22). Este enfoque sostiene que la enseñanza es una práctica social que genera situaciones en función de cumplir con el objetivo de lograr aprendizajes significativos en los alumnos, esto es que puedan resolver situaciones problemáticas en contextos nuevos, a partir de las herramientas que se trabajaron desde un enfoque reflexivo y crítico tanto disciplinar como pedagógicamente.

La propuesta de capacitación es una **secuencia didáctica** basada en exposiciones participativas, debates, talleres cooperativos, elaboración de portfolios, y trabajos interdisciplinarios.

Los **talleres** fueron propuestas de actividades utilizados como momentos de construcción del conocimiento por los capacitandos: acciones de elaboración grupal, con aprendizaje cooperativo y debate. Tuvieron diversidad de formatos y estructuras: resolución de problemas, construcción de conceptos y propuestas de enseñanza, reconocimiento de lugares de memoria y de memorias colectivas de diversa antigüedad y escala, análisis de fenómenos espaciales a diversas escalas, análisis de la propia práctica docente, y producción de materiales (dibujos, análisis de textos, de películas, confección de cómics, intercambio de ideas, análisis de problemas). Muchos talleres fueron revisados y reelaborados después de un tiempo de hechos, el objetivo de esto fue contribuir a la transformación del sentido común en un conocimiento académico y crítico, de manera tal que los docentes puedan hacer un seguimiento sobre esta construcción.

Con el producto de estos talleres se conformó un portfolio, o sea, la recopilación histórica de los propios trabajos y de sus revisiones. El **portfolio** como estrategia didáctica es utilizada en el ámbito académico: promueve el trabajo autónomo, permite la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, tanto por parte del docente como del estudiante, y se utilizan en diversas universidades de distintos países, sobre varias áreas de conocimiento.

6.2 En cuanto a la concepción de cambio conceptual

La propuesta de capacitación promueve el cambio conceptual, entendido desde la perspectiva de la polifasia cognitiva (Castorina, Barreiro y Carreño; 2010). Dicha perspectiva no considera el cambio conceptual como un cambio lineal, ni como la sustitución de Representaciones Sociales (RS), provenientes del sentido común, por conocimiento científico; sino por un entrecruzamiento dinámico entre ambas formas. Éstas coexisten en el pensamiento, en estado de tensión. La teoría de la RS (elaborada por Moscovici) considera a éstas como el conjunto de valores, ideas y prácticas que permiten a los miembros de un grupo orientarse y dominar el entorno; y posibilitar la comunicación entre ellos; como el resultado de una producción social, vinculándose con la práctica social del grupo y su universo simbólico. Esto implica considerar a los estudiantes (docentes en capacitación en este caso), no como individuos aislados, sino miembros de una comunidad con identidad cultural y social; y al cambio conceptual como el cuestionamiento de las RS, y su modificación gradual.

6.3 En cuanto a los enfoques disciplinares

El concepto estructurante que desarrollamos centralmente en el curso es el de *lugar de memoria*, concepto transdisciplinar entre Geografía e Historia; Antropología y Sociología. Siguiendo a Jöel Candau (2003: 111-6), quien cita a varios autores, decimos que los lugares de memoria son unidades espaciales significativas (materiales o ideales), donde la acción de los hombres y el trabajo

del tiempo los convierten en un elemento simbólico para una determinada comunidad; o sea, que son fabricados y producidos por la memoria colectiva. Estos lugares de memoria sufren las mismas transformaciones (cambios, reestructuraciones, multiplicidad de significados, pérdida) que la memoria que la sustenta. En la expresión lugares *de* memoria, la preposición indica procedencia y pertenencia, son los espacios *en los que* la memoria *se encarna*. Decíamos en trabajos anteriores (Varela; 2012: 187) que “la carga simbólica de los lugares geográficos se produce históricamente y se instituye en ritos y ceremonias”; y citábamos a Besse cuando se refería a la “marca territorial”, como cualquier *forma de escritura* que pusiera un mojón significativo sobre la superficie; como una “escritura o inscripción” espacial realizada por una comunidad.

Los *lugares de memoria* son también lugares de identidad; allí la comunidad que le da sentido encuentra expresada parte de su identidad (Augé; 2007: 51), y son valiosos para el mantenimiento de dicha identidad: “no puede haber identidad sin memoria, ni memoria sin identidad” (Candau; 2003: 116-7).

También es importante tener en cuenta que, según el agente social que produzca el *lugar de memoria* (la propia comunidad local, o migratoria, o minoritaria; o el Estado Nacional; o el Mercado) se pueden reconocer amplias diferencias en sus significados y usos sociales (Varela, Candau).

En los *lugares de memoria*, como sobre toda memoria, se establecen también luchas por los significados, por la apropiación, por el manejo, por la conservación o destrucción de esos elementos que están íntimamente relacionados con el dominio sobre las representaciones de la identidad.

La propuesta de análisis del **espacio geográfico** estuvo basada en el enfoque Crítico de la Geografía. Coincidimos con H. Capel (1982: 47) cuando sostiene que en la Geografía Crítica, respecto de la Tradicional “el énfasis se traslada del espacio abstracto al lugar concreto de la acción, al mundo realmente vivido por los hombres”; y con Milton Santos (2000: 54) al afirmar que “El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia... Una geografía social debe analizar, de forma conjunta, es decir, no por separado, objetos y acciones, actuando de forma concertada”: por eso, interpretamos al espacio geográfico como una construcción llevada a cabo por las sociedades a través del tiempo, y por medio de sus múltiples acciones.

Además, siguiendo a D. Harvey (2000: 38) cuando dice que el capitalismo ha superado sus crisis a través de soluciones espaciales generando desarrollos geográficos desiguales, y que el espacio es el escenario de los innumerables conflictos derivados de la acción del capitalismo, consideramos necesario trabajar desde la multiplicidad de escalas. Por eso, en la capacitación se propuso iniciar el trabajo con el espacio local, observando que las transformaciones percibidas tanto en el espacio urbano como en el rural, son producto de los cambios en el modelo económico a nivel nacional, el cual está inserto en el sistema económico mundial; y también analizar los hechos históricos locales marcados en el propio territorio, para pasar luego a la historia nacional y regional.

El análisis del espacio geográfico se entrecruzó con el estudio de la **Historia Reciente** (HR) de la Argentina; con el objeto de proporcionarle dimensión histórica al espacio, y significatividad desde la memoria colectiva. La llamada HR es un campo de estudio histórico en construcción: no hay aún consensos sobre metodología y objeto de estudio. Siguiendo a Carretero y Borrelli (2010), y a Franco y Levín (2007) planteamos que los temas que trata la HR se definen tanto por criterios disciplinarios, como por inquietudes y cuestionamientos que interpelan a las sociedades contemporáneas sobre su pasado próximo, transformando esos hechos en problemas actuales.

Estas preocupaciones e interrogantes sociales atraviesan especialmente los eventos traumáticos y de alto impacto social que se proyectan en el presente. De esta forma la HR entrelaza Historia con memoria colectiva y con la constitución de la identidad social; abarcando no sólo cuestiones históricas, sino también culturales, sociales, políticas y éticas.

El tiempo histórico y el espacio geográfico son conceptos estructurantes de las Ciencias sociales y de su enseñanza. Reconocer lugares de memoria es descubrir la Historia en el espacio. La memoria, así como el espacio sobre el que está construido, es siempre algo vivo, complejo, cambiante y significativo. Memoria - espacio geográfico - tiempo histórico, son constructos sociales completamente integrados; y en todos los casos se asemeja a un palimpsesto donde las escrituras de distinta data se superponen y articulan. Rescatar para la escuela y para la educación esta memoria colectiva propia de las comunidades, enlazada a un tiempo histórico reciente (con toda su conflictividad) o no tan reciente pero sí significativo; y a los lugares de memoria fue central en esta propuesta didáctica. Se trabajó en el reconocimiento y significación de los lugares de memoria oficial, y los lugares de memoria popular; de las relaciones entre ellos y los problemas actuales de la comunidad, la relación con las memorias múltiples, de los diversos sectores sociales, la relación con las memorias acalladas antiguas y próximas (la de los pueblos originarios y las de las víctimas de la dictadura); la relación con la Historia Reciente local y nacional.

6.4 En cuanto al enfoque antropológico y cultural

Con la propuesta de **acceder a la cultura popular** y la memoria colectiva, se utilizó el comic; seleccionando en este caso a El Eternauta, y a Maus, como puente didáctico.

El concepto de **puente didáctico**, elaborado por nuestro equipo (2007) es la construcción de un enlace entre cultura popular y cultura escolar a partir de un artefacto propio de la cultura popular, construido dentro de ella. Esta cultura popular, múltiple, compleja, dinámica, cercana a la realidad social, con elementos del sentido común y con la memoria colectiva como fuente identitaria es la que constituye el puente. Este artefacto (en este caso el comic), analizado, estudiado, contextualizado, rescatado; sirve como elemento de acceso, de unión entre dos ámbitos culturales, permitiendo el acercamiento y la comunicación al mundo popular desde la institución escolar. Podemos decir que cultura escolar y cultura/s popular/es son dos mundos distintos y muchas veces, enfrentados; la cultura popular no tenido en nuestro país ingreso irrestricto a la escuela, mal vista, despreciada, alejada, desconocida y hasta desalojada del mundo académico ha producido un divorcio cultural que pesa a la formación de los futuros ciudadanos. No consideramos que la cultura popular esté ausente del mundo escolar, por el contrario la llevan tanto estudiantes como docentes; sino que ingresa a la institución educativa por medio de las prácticas no oficiales, no escolares, no aceptadas. El puente didáctico rompe esta visión cuando es el mundo escolar el que busca el artefacto y lo transforma en objeto de estudio, no sólo de la cosmovisión popular, sino también de la memoria, de la construcción de la significación social de palabras, lugares, hechos; de la explicación e interpretación de las identidades, los problemas, los sueños y las esperanzas del pueblo, considerado como actor múltiple y creador de cultura. La idea de puente es la de permitir el paso, el intercambio y la comunicación entre dos instituciones: escuela y vida cotidiana, y de acceder también al pensamiento social, a las representaciones sociales, y a algunos elementos de la memoria colectiva; el puente es conexión, entrada y salida de un ámbito, es apertura, ruptura del aislamiento (cuando está abierto) o construcción del aislamiento cuando está cerrado; superador de distancias y de obstáculos. No tiene entonces, un sentido ilustrativo de las cuestiones a estudiar, sino un sentido reflexivo para comprender los procesos sociales de los cuales es producto. El puente didáctico sirve para conectar lo que estaba desconectado.

Trabajar con comics implica hacer uso de la ficción, entendiendo que ésta no significa ausencia de veracidad. A partir de las ideas de Saer (1997), afirmamos que el rechazo de todo elemento ficticio no es criterio de verdad; ya que cuando optamos por la práctica de la ficción no lo hacemos con el propósito turbio de tergiversar la verdad. La ficción no es una reivindicación de lo falso. La ficción no necesita ser creída en tanto que verdad, sino en tanto que ficción. De esta manera entendemos que el texto del comic no tiene como objetivo transmitir datos verificables, sino que a partir de lo empírico y lo imaginario propone un relato interesante, popular y significativo.

Se trabajó con los docentes los comics *Maus* y *El Eternauta*, ya que responden a la función de puente didáctico para el desarrollo del curso.

6.5 En cuanto al enfoque integrador e interdisciplinario

La propuesta de interdisciplinariedad tiene dos aspectos: por un lado la formación de equipos docentes por instituciones, para reforzar el trabajo cooperativo, y contando con docentes de diversas materias. Por otro lado, como dice B. Varela (2000:36), los formatos interdisciplinarios conforman nuevos ámbitos de conocimiento y “tienen como fin tratar de explicar y solucionar problemas actuales que por su complejidad requieren de los aportes de varios campos del conocimiento”.

7. ACCIÓN

A partir del diagnóstico, las acciones se iniciaron con un trabajo domiciliario de reelaboración de los primeros talleres: el objetivo fue comenzar con el cambio del sentido común hacia un conocimiento crítico de la memoria y los lugares de memoria, de manera tal que los docentes puedan hacer un seguimiento sobre esta construcción.

Luego, se incorpora el trabajo con el comic proponiendo a los docentes producir una historieta con las ideas que se estaban empezando a construir. Los diferentes grupos dibujaron sobre diferentes hechos relacionados con la historia reciente y les incorporaron texto. Los capacitandos plantearon cuestiones locales, nacionales, regionales y mundiales. En la escala local, el problema del cierre de un frigorífico que dejó sin trabajo a un número importante de familias y que generó una división entre la gente del pueblo respecto a si había que apoyar la protesta o no, ya que la misma se desarrollaba en la zona céntrica y los comercios se veían afectados. En escala nacional los temas y espacios vinculados a la dictadura, la represión, la Guerra de Malvinas, la desaparición de personas. En cuanto a la escala regional la cuestión del subdesarrollo de América Latina; y en la escala mundial la dependencia de los países periféricos hacia los centrales.

En la siguiente jornada fueron trabajados y analizados los comics *Maus* y *EL Eternauta*. Se establecieron comparaciones con otras historietas y se llegaron a conclusiones en forma conjunta sobre la utilización del cómic como una práctica discursiva más para reproducir una visión del mundo, o de la posibilidad de ser utilizado para cuestionar las verdades impuestas desde el poder dándole lugar a las voces desoídas y recuperando el pasado reciente.

Al mes siguiente se llevó a cabo el segundo encuentro con los docentes. Para ese día se les había sugerido un material de lectura y la reelaboración de los dos primeros talleres. Durante ese encuentro se llevó a cabo una exposición sobre el contexto mundial, regional y local de la década del 70, lo cual dio lugar al análisis del rol de la dictadura en la adhesión al modelo liberal. Más tarde, los docentes trabajaron en grupos analizando fragmentos de textos sobre la represión durante la última dictadura militar; en especial el sistema desaparecedor de personas. Por lo tanto se pudieron establecer importantes aproximaciones sobre el significado de la historia reciente en la vida de los argentinos.

Luego se procedió a revisar la reformulación de los primeros talleres y se comprobó que este ejercicio permitió a los docentes analizar su propio proceso de aprendizaje. Respecto a los mitos de origen local, empiezan a surgir historias relacionadas con los pueblos originarios del lugar, y en cuanto a los lugares de memoria, se empiezan a nombrar antiguos lugares de trabajo. De todas maneras aún no se llegaba a un verdadero trabajo con lo cercano. Alicia Camilloni (1995) reconoce que “La cercanía psicológica o temporal de lo observado no ayuda a adoptar una actitud crítica frente a las observaciones propias. El compromiso afectivo y el peso de las representaciones sociales que tiene el alumno acerca de la realidad hacen más difícil el salto entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico”. Los diferentes instrumentos de análisis que los docentes iban adquiriendo durante la capacitación generaron en ellos una nueva forma de pensar los lugares de memoria o los mitos de origen, pero el objetivo del curso era lograr un cambio más profundo, por lo tanto se siguió trabajando sobre cómo operan las fuerzas del capitalismo a nivel mundial, siguiendo con *El Eternauta* como nuestro puente didáctico.

Al finalizar el encuentro se les pide a los docentes que empiecen a pensar en una propuesta didáctica interdisciplinar para los alumnos del nivel en el que trabajan.

Durante los dos días que formaron parte del tercer encuentro, *El Eternauta* pasó a ser clave en el proceso de interpretación de una mirada popular alternativa, al lugar de nuestro país y de América Latina en el mundo, en el tercer cuarto del siglo XX: se dio lugar así a múltiples instancias de intercambio en donde se discutió sobre los enemigos de América Latina, el lugar de la Argentina en el marco de la globalización neoliberal, las distintas formas de lucha y de resistencia, los líderes sociales y la posibilidad de acción política que puede llevar a cabo el docente.

Trabajar con *El Eternauta* habilitó la posibilidad de revisar nuevamente los lugares de memoria locales. Los docentes en capacitación reconocieron que parte del relato del comic se desarrolla en la zona de Lincoln: la *nevada mortal*⁵, y lo relacionaron con procesos histórico-económicos y sociales como el avance de la frontera agraria, el desmantelamiento del ferrocarril, el aislamiento de algunos pueblos y la refuncionalización de lugares que pasaron de cumplir funciones sociales a las de satisfacer demandas de mercado.

El Eternauta dio lugar también al debate sobre los agentes de cambio. El equipo capacitador hizo exposiciones sobre movimientos sociales y otras formas de organizaciones urbanas que surgieron en el contexto neoliberal como las asambleas barriales, fábricas recuperadas o redes de economía alternativa, movimientos piqueteros. En el marco de esta discusión, los docentes reconocieron la necesidad de intervenir para generar participación política en los alumnos.

En otro taller se analizó un estudio antropológico de finales del siglo XIX sobre una originaria tomada cautiva luego del exterminio a su comunidad, para ver cómo se construyó la memoria de los pueblos originarios desde el poder, cuánto se mantiene esa memoria en el sentido común y cómo la abordaríamos nosotros hoy en la escuela para revisarla.

Sobre el cierre del encuentro se acordó con los docentes que durante el encuentro de cierre y evaluación cada grupo presentaría su propuesta de trabajo al grupo completo, manteniendo la modalidad de trabajo. Al finalizar el encuentro los grupos entregarían una carpeta con todos los trabajos realizados para que el equipo capacitador revise el proceso de aprendizaje elaborado en este período.

⁵ La *nevada mortal* refiere al ataque inicial realizado por invasores extraterrestres contra la Argentina.

En el último encuentro, los grupos de docentes de diferentes disciplinas, presentaron los diseños de secuencias didácticas para aplicar en las escuelas donde trabajan. Dichas presentaciones fueron amplias y se produjeron importantes intercambios entre los expositores, los capacitadores y los otros docentes, en un proceso de autoevaluación y co-evaluación. Los intercambios estuvieron centrados en la aplicabilidad de las propuestas, las posibilidades didácticas y las formas de trabajo interdisciplinar.

8. EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN

De los trabajos finales, hemos seleccionado tres que consideramos más significativos. Las propuestas didácticas fueron interdisciplinarias y recibieron el aporte de las materias que enseñan los docentes capacitados, manteniendo los *lugares de memoria* como núcleo convergente.

El primer trabajo tuvo como tema **La guerra de Malvinas** y los lugares de memoria relacionados con la misma en la zona de Junín, y tiene como objetivo hacer un análisis crítico sobre la función que tuvieron los medios de comunicación durante el conflicto bélico y su influencia en la construcción de la memoria colectiva. Fue realizado por un grupo de docentes de Inglés, Matemática y Prácticas del Lenguaje. La propuesta incluye actividades interdisciplinarias sobre conflictos bélicos de la segunda mitad del siglo XX, la comparación entre las noticias que circularon en nuestro país durante la dictadura, con las que circularon en el Reino Unido, y las diversas formas de difusión de información surgidas con el retorno de la democracia.

El segundo trabajo analizado, “**¿Quién debe a quién?**”, fue producido por un grupo de docentes de economía, inglés y sociología. Allí proponen un trabajo interdisciplinar sobre las relaciones histórico-espaciales entre la situación pasada y presente de los pueblos originarios, la explotación de los recursos naturales y la deuda externa de América Latina. El núcleo de este trabajo fue las “memorias olvidadas y acalladas”; y los contenidos trabajados dentro de los temas principales, que fueron “los recursos y el desarrollo”, se abordaron de manera interdisciplinar por la sociología y la economía, utilizando la lengua inglesa para poder acceder a las fuentes de información.

Un grupo de docentes de Historia, Prácticas del Lenguaje y Educación Artística hicieron la secuencia denominada “**Junín: Privatización del ferrocarril, y sus transformaciones sociales y espaciales**”. El núcleo de este trabajo fue el reconocimiento y análisis de los lugares de memoria (talleres ferroviarios abandonados, la estación de tren, la clínica ferroviaria, y varios elementos del espacio urbano relacionados con el ferrocarril), la recuperación y valoración de la memoria colectiva y traumática sobre el cierre del ferrocarril, relacionándolos con la aplicación de políticas neoliberales.

Se realizó un análisis comparado siguiendo los siguientes ejes.

8.1 Aporte a la construcción didáctica de los Lugares de Memoria.

El trabajo *La guerra de Malvinas* estudia cómo la información que circuló sobre la guerra durante la dictadura configuró en la mayoría de los individuos una forma de concebir ese acontecimiento. Para ello los docentes ven como necesario hacer un análisis crítico sobre la manera en que se construye esta memoria: Paolo Montesperelli (2003: 15) sostiene que “la selección, interpretación y transmisión de ciertas representaciones del pasado [se elabora] a partir del punto de vista de un grupo social determinado. Pero, puesto que cada sociedad comprende muchos grupos, cuyos intereses y valores pueden diferir entre sí, deberemos agregar que la memoria colectiva es siempre intrínsecamente plural: es el resultado, nunca adquirido definitivamente, de conflictos y compromisos entre voluntades de distintas memorias”. En la fundamentación del trabajo las docentes afirman que los medios de comunicación tiene un alto nivel de responsabilidad en la construcción social de la

memoria sobre la guerra y que el espacio público en donde se tiene que empezar a discutir esta memoria es la escuela.

Los lugares de memoria trabajados por el equipo fueron tres. El primero es un lugar de memoria calificado como *ideal*, según Candau (2002: 112 y 115): no sólo es el espacio físico, también el significado ideal, vivencial. En este caso fue la escuela primaria, que transitaban las docentes que elaboraron el trabajo en la época del conflicto. Allí vivieron la guerra, la interpretaron y no pueden desligar su escolaridad primaria de la memoria del conflicto. Guerra y escuela se significan mutuamente; y ésta construyó en las docentes una memoria de aquella. Memoria que las docentes “necesitaban” visitar. Junto a la escuela primaria aparecieron las Islas Malvinas como lugar de memoria construido en la escuela, alimentada por el Estado, pero también por los medios de comunicación, y por la memoria de la derrota. Por último los cuarteles de Junín, de donde salieron combatientes al conflicto armado, con significados enfrentados por dos momentos de memoria: la despedida alegre de los soldados, y su regreso silencioso, ocultado y nocturno.

El lugar de memoria propuesto por el trabajo *¿Quién debe a Quién?*, es un lugar amplio que pertenece a una comunidad regional, no nacional, ni local: América Latina. En este caso, la propuesta plantea un lugar de memoria sustentado por una memoria colectiva latinoamericana, supranacional, basada en un origen o raíz común (los pueblos originarios) y con una serie de elementos compartidos en el devenir histórico: en especial, la explotación sistemática de los recursos naturales por corporaciones internacionales. Con respecto a la memoria de los pueblos originarios, la secuencia plantea recuperarlas al considerarlas acalladas. Afirman que “no podemos olvidar intencionalmente, pero pueden deteriorarse las huellas de la memoria, los objetos, los instrumentos a los que confiamos la conservación de la propia memoria. Cuando se destruyen las formas de exteriorización de la memoria colectiva, entonces se cierra sobre un grupo, o sobre toda la sociedad, el riesgo de una amnesia colectiva.” (Montesperelli, 2003:51). Las docentes aclaran que en esta amnesia colectiva se puede encontrar algunos elementos para comprender problemas de la actual América Latina.

Con estos elementos las docentes construyen una mirada sobre América Latina como lugar de memoria de todos los latinoamericanos; en una apuesta por plantear a sus estudiantes la importancia política y cultural de reconocerse e identificarse como latinoamericanos.

En el trabajo *Junín: la privatización del Ferrocarril*, la propuesta didáctica se centra en iniciar el análisis de los *cambios urbanos*: el pasaje de la centralidad de los talleres del ferrocarril en los cuales trabajaba la mayor parte de la población de la ciudad como núcleo organizativo urbano; al espacio centrado en el consumo neoliberal: con la aparición de centros comerciales y las actividades terciarias vinculadas al consumo, junto con el abandono o refuncionalización de los espacios vinculados al trabajo ferroviario, y a la acción del Estado de Bienestar. Reconocidos estos espacios y sus cambios, se propone la recuperación de éstos con los estudiantes del secundario como lugares de memoria mediante diversas actividades: visitas guiadas por ex trabajadores del ferrocarril, entrevistas, relevamiento de la percepción de los mismos por la comunidad; para exponer cuál es la memoria colectiva que sustenta la significatividad de ellos. Esto implica la recuperación de la memoria colectiva del trabajo, el ferrocarril y el Estado de Bienestar.

8.2 Propuestas de construcción de conceptos históricos y geográficos críticos

La secuencia *Guerra de Malvinas* trabaja contenidos de la Historia Reciente, desde una visión de rescate de las voces acalladas de la memoria colectiva, y el análisis de la acción de los grupos de poder sobre ella (en este caso, la Dictadura). El planteo, según las mismas docentes es que el tema de la Guerra “durante nuestra escolarización no se trabajó en profundidad, lo cual ha generado dudas e inquietudes. Consideramos que este hecho forma parte de nuestras memorias oculta o

calladas, traumáticas a nivel local y nacional". Proponen fomentar mediante el análisis de la acción de los medios de comunicación la recuperación de la multiplicidad de miradas de la Historia.

En *¿Quién debe a quién?*, el enfoque Geográfico es crítico: se denuncia el lugar de Latinoamérica en la economía mundial a partir del caso de la sobreexplotación de los recursos naturales por las grandes corporaciones internacionales. El espacio es concebido como producto social y cultural, es abordado de manera interdisciplinaria (economía, sociología, Geografía e Historia). Se hace un análisis multiescalar: se proponen estudios de caso locales y se realizan análisis sobre las acciones de las corporaciones internacionales. También plantean el espacio como ámbito conflictivo en cuanto a la lucha entre diversos agentes que actúan sobre él, con intereses enfrentados.

Desde el punto de vista histórico buscan el reconocimiento de las memorias acalladas, (especialmente de los pueblos originarios), proceso que consideran base histórica del acallamiento de los problemas actuales de América Latina: justificación y continuidad de la explotación, condición de vulnerabilidad ideológica de América Latina a través de la Historia.

En el trabajo *Junín: privatización del ferrocarril*, se propone un análisis sobre el impacto de las políticas neoliberales en el espacio. Se plantea trabajar en el aula con los cambios en las funciones de los espacios urbanos antes y después de la aplicación de las políticas neoliberales: los espacios ferroviarios y su abandono (estación, talleres, clínica); el desempleo provocado en la ciudad; el cambio en las relaciones espaciales entre Junín y otras ciudades y poblados antes unidos por el ferrocarril.

Hay un abordaje muy importante sobre la Historia Reciente aplicado al espacio. Así se observa un profundo trabajo de Historia Oral en la Historia de los Talleres y sus trabajadores, la Historia del ferrocarril en esa área pampeana, la Historia de las relaciones con otras localidades de la región pampeana, la Historia de la Clínica (hoy cerrada), la Historia de la Ciudad de Junín y sus reorganizaciones espaciales.

8.3 Renovación de los enfoques pedagógicos didáctico

El grupo de docentes que realizó el trabajo *Guerra de Malvinas* fundamentó que la propuesta didáctica tenía como objetivo desarrollar una actitud crítica hacia los medios de comunicación en tanto formadores de la memoria colectiva, desde una mirada centrada en la Construcción de la ciudadanía; y también un interés por una educación para la paz, claramente antibélica. La propuesta didáctica incluye el análisis contrastante entre la información construida en la Argentina y en el Reino Unido durante la Guerra: las diferencias, el reconocimiento de los intereses, los objetivos de cada una. Y continúa en el rescate de la multiplicidad de voces de la memoria local (entrevistas a ex combatientes y no combatientes, memoria colectiva sobre las informaciones de los medios de comunicación, artículos de los medios de comunicación locales), y nacional (revistas, diarios, televisión oficial). Los estudiantes terminan el proceso de aprendizaje con una presentación multimedia sobre el cuestionamiento a la influencia de los medios de comunicación.

En la fundamentación del trabajo *¿Quién debe a quién?*, las docentes citan a Emilio Tenti Fanfani para afirmar su intención de enseñar una Historia sin verdades decantadas, no impuestas, sino con vacilaciones y opciones abiertas, elaborando prácticas destinadas a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos a partir de la problematización. También adhieren a la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire sobre la construcción de los conocimientos por los alumnos a partir de una ideología emancipatoria desde una mirada asumida como latinoamericana. Desde el punto de vista didáctico, la propuesta es para nivel secundario de adultos; y la secuencia es abierta, para hacerlo más participativa. La acción didáctica se centraliza en debates sobre el cuestionamiento y la crítica

de la explotación dominante de las empresas multinacionales sobre los recursos de América Latina; y las consecuencias de esta acción para las sociedades latinoamericanas. Y con el análisis de textos de “Las venas abiertas de América Latina” de E. Galeano, plantean que estos problemas tienen historia, un pasado problemático que permanece en el presente, y que provienen de las memorias acalladas.

En el trabajo *Junín: privatización del ferrocarril*, se asume una postura política crítica al neoliberalismo, centrado en el caso del cierre del taller ferroviario que era “la fuente de trabajo de la mayoría de los habitantes de Junín, mayor que el del ámbito rural circundante, fue el motor de la producción y transformación del lugar”. A partir de esta postura el trabajo pretende transformar en los estudiantes secundarios la mirada sobre la memoria colectiva y los lugares de memoria, que en el caso de los antiguos talleres y la estación ferroviaria, muchos habitantes rechazan por considerarlos “feos y sucios”, debidos al abandono. Didácticamente la propuesta consiste en recurrir a la Historia Oral (centralmente entrevistas), estudio de imágenes, senderos de interpretación, junto a otros recursos de reconstrucción para elaborar la memoria colectiva y el simbolismo de los lugares de memoria.

8.4 Formas de acceso a las culturas populares

En el trabajo *Guerra de Malvinas*, se utiliza como disparador una serie de viñetas de Mafalda, de Quino, contra la Guerra de Vietnam, traducidos al inglés. A partir de allí, se hace un trabajo de concienciación sobre la guerra, en especial la de Malvinas. Sigue con el análisis de artículos periodísticos y de informes de televisión. Y también utiliza canciones de reconocidos músicos argentinos referidos a la Guerra.

La propuesta de trabajo *¿Quién debe a quién?* utiliza como recurso varios productos de la cultura popular; publicidades en castellano y en inglés, videos obtenidos en YouTube sobre las corporaciones y la ecología, y canciones de artistas populares.

En el caso del trabajo de *Junín: privatización del ferrocarril*, los docentes tomaron como recurso dentro de la secuencia una escena de la serie “Los Simpson”, en la cual mantienen la imagen, pero hacen un cambio en el texto con el objetivo de plantear la naturalización de los efectos de la privatización y la aceptación del neoliberalismo, así como del individualismo que manifiesta Homero en su intervención, promoviendo luego la crítica por las cuestiones de accesibilidad y resultados sociales de estas acciones.

8.5 Desconstrucción del sentido común y las representaciones sociales en los docentes.

Los integrantes del grupo que elaboró *Guerra de Malvinas*, durante las primeras actividades realizadas en el curso, no consideraban la posibilidad de cuestionar la memoria colectiva, de manera tal que reproducían las ideas construidas en la escuela y que circulaban en la comunidad. El proceso de aprendizaje de los docentes en capacitación es interpretado a partir del cambio conceptual, es decir, cuando las concepciones alternativas cambian hacia el conocimiento científico. “Las concepciones alternativas no están en los sujetos desde su nacimiento ni son adquiridas de forma pasiva como una copia exacta de la realidad. Son construcciones personales que surgen de la interacción de los individuos con su entorno, con el fin de dar sentido a éste” (Rodríguez Moneo; 1999: 17). Cuando llega el momento del trabajo final, plantean realizarlo sobre el conflicto del Atlántico Sur. Allí pudieron ver cómo los medios de comunicación, el gobierno militar, y otros grupos aliados a ellos construyeron el sentido común sobre a Guerra; cómo presentaron una explicación lineal y única de la misma, y cómo acallaron toda la memoria después de la derrota. Con el objetivo de construir el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes utilizaron diversas acciones y

puentes didácticos para generar situaciones en las cuales los alumnos puedan cuestionar esa memoria y ampliarla con otras voces, tanto locales como británicas.

Las docentes integrantes del grupo que elaboró *¿Quién debe a Quién?* tuvieron una actitud crítica desde un primer momento hacia las “verdades” reproducidas en la escuela y en la sociedad respecto al origen de su pueblo, Lincoln. A partir de allí comenzaron a recoger testimonios en forma oral para poder superar la idea de que la historia de Lincoln parte de la colonización del territorio por los blancos, noción que sustenta la mayoría de los habitantes del mismo: “no había nada antes que fuese poblado por los inmigrantes europeos”. Estas ideas, construidas en interacción con otros sujetos y desde la escuela (y el Estado de la cual es una institución), según Jodelet, son representaciones sociales.

Partiendo de este proceso local, las docentes identifican memorias acalladas en toda América Latina, y lo relacionan con los intereses de los agentes sociales que impusieron el silencio. Avanzan hacia la idea de recuperar y valorar las memorias de los vencidos; y analizaron la funcionalidad cultural y política del silenciamiento. Proponen en el trabajo final una revisión histórica de los distintos momentos de acallamiento de las identidades y memoria, hasta llegar al presente.

Los docentes que hicieron *Junín: privatización del ferrocarril*, como la mayoría de los asistentes al curso de capacitación tenían al iniciar la misma una representación de lugar de memoria vinculada a los monumentos. Candau (2002: 94) citando a J. E. Young, dice que “los monumentos propagan la ilusión de una memoria común”, este autor reconoce que quienes deciden construir monumentos tienen la intención de que estos pasen a constituir la memoria de quienes frecuentan ese lugar. Durante el desarrollo del curso los docentes reconocieron otros lugares sin placas recordatorias, pero que eran verdaderos íconos de la historia reciente local: centros clandestinos de detención durante la dictadura, espacios que surgieron y funcionaron durante el Estado de Bienestar, y que fueron abandonados o refuncionalizados en función de la Economía de Mercado. Se percibió así una evolución del sentido común desde la concepción del lugar de memoria instituido por el Estado, hacia el concepto de lugar de memoria como construcción social, identitaria y local; y llevada a la escuela como posibilidad de utilizarla en un estudio de caso (la privatización del ferrocarril) para generar este cambio en sus alumnos.

9. CONCLUSIÓN: REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN

Algunos problemas expuestos en el punto 3 del trabajo fueron tratados en la capacitación. El trabajo sobre ellos, en general, permitió que los capacitandos revisaran sus prácticas y sus posturas epistemológicas, y que propusieran diseños de enseñanza renovados, significativos y críticos. Más de la mitad de los docentes que iniciaron la capacitación terminaron la misma, demostrando un importante compromiso educativo.

Sobre la **actualización académica** los docentes en capacitación se acercaron a algunas cuestiones discutidas hoy en los ámbitos académicos como *lugar de memoria, memoria traumática y memoria colectiva, enfoques de la Geografía Crítica, Historia Reciente*. En este aspecto se observó interés en los capacitandos por profundizar en lecturas y por conocer ofertas de capacitación continua y a distancia.

Este acercamiento a las problemáticas actuales de las Ciencias Sociales, posibilitó que los docentes en capacitación las incorporaran en sus propuestas didácticas finales. Pudimos registrar que la **concepción del espacio geográfico** abordada responde a la noción de construcción social e histórica, donde los cambios espaciales son observados y explicados desde la acción de diversos actores sociales, y desde la existencia de conflictos sociales.

También habilitaron el abordaje de temas de la **Geografía Crítica**; pero en muy diversos grados. Algunos de las propuestas interdisciplinarias (como los tres analizados, y otros sobre el aislamiento de pequeños poblados rurales) tuvieron un fuerte contenido crítico; otros trabajos tuvieron un acercamiento a esta visión, pero con menor claridad y profundidad. Aún así, en todos los casos, en las fundamentaciones de los trabajos finales está presente, como enunciado, el interés por lograr la construcción de cuestiones que los docentes en capacitación relacionan con formas de compromiso social, político, ético.

Fue positivo también la incorporación de la **multiplicidad de voces** históricas a la **memoria colectiva**, y la valoración académica y didáctica de ésta. En los tres trabajos analizados fue evidente; pero también en otros, como la recuperación de memorias populares de la etapa de la colonización local y de los conflictos en la “frontera con el indio” (fines del siglo XIX), la memoria local sobre la represión política y la censura durante la última dictadura cívico-militar (tres trabajos); y la recuperación de memorias a lo largo del siglo XX en la región. La memoria colectiva se utilizó como fuente histórica y como objeto de estudio.

Desde el punto de vista de la **actualización didáctica** el balance es positivo. Entre los aspectos observados podemos ver los siguientes aportes:

- los trabajos finales fueron multidisciplinarios e interdisciplinarios, lo que consideramos una renovación importante de la mirada didáctica tradicional;
- en general, pudimos reconocer que las propuestas didácticas son, en gran medida, constructivistas: los estudiantes participan, actúan, reflexionan y construyen conocimientos (sobresalen destacan las encuestas sobre construcción y recuperación de la memoria local);
- varios trabajos estudian cuestiones espaciales locales, trabajan con memorias colectivas locales, y los desarrollan en un análisis multiescalar;
- los recursos didácticos fueron construidos por los docentes en función de los problemas a trabajar y de lo que evaluaron como más significativos y cercanos a los adolescentes, y ningún grupo utilizó los manuales de las asignaturas;
- el aporte de la noción de *puente didáctico* resultó un disparador para trabajar con elementos no convencionales desde lo didáctico (películas, publicidades de TV, cómic); y la reformulación de otros ya utilizados con mayor profundidad;
- la convicción de los docentes en capacitación de poder ampliar los intereses de sus estudiantes mediante el uso de estos recursos;
- el interés y esfuerzo de los docentes por lograr un acercamiento a la culturas de los adolescentes, y a que las propuestas resulten significativas para éstos;
- la revisión de las prácticas tradicionales no se limitó a establecer qué es lo que no debe hacerse, sino que produjo variedad de propuestas renovadas.

Desde la perspectiva del **cambio conceptual** en los docentes podemos destacar la modificación de la noción de espacio geográfico hacia una mayor complejidad, y de distinto grado, considerados individualmente. Se observó que la comprensión del espacio geográfico pasó de una cierta *homogeneidad inicial* (ausencia de fracturas espaciales como la negación de la existencia de barrios marginales en Lincoln, y la falta de reconocimiento de la ruralidad del entorno), hacia formas de *heterogeneidad* (diversidad entre Lincoln y Junín, aislamiento de los pequeños poblados frente a Lincoln); de un *espacio históricamente aséptico* a la aparición de rugosidades, conflictos y una mirada más compleja (como en el caso de la colonización, y la acción represiva durante la dictadura); de un *espacio sin conflictos sociales* al reconocimiento de algunos de éstos (como el caso del cierre de un frigorífico y la movilización social que lo acompañó; y el cierre de los talleres

ferroviarios); de un *espacio con escasa dimensión histórica* (como la naturalización del nombre de la ciudad, el “olvido” sobre los pueblos originarios de la zona; la inexistencia de represión local durante la última dictadura) a otro con una *mayor carga histórica* (la revisión de la memoria y el inicio de la búsqueda de información sobre un centro clandestino de detención en los cuarteles de Junín).

Los límites de tiempo, organización y temática seleccionada, motivó que algunos problemas relevados no fueran desarrollados con profundidad:

- Los trabajos, al estar diseñados desde el Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires habilitó para la revisión del mismo. Pero este trabajo no fue profundizado.
- Otras cuestiones no abordadas fueron con profundidad: las cuestiones sobre la inclusión, la diversidad cultural, la oposición entre cultura escolar y culturas populares.

Para obtener la continuidad en la investigación, es necesario trabajar sobre el último momento del proceso planteado en la Introducción: la práctica de los docentes capacitados en las aulas de las escuelas secundarias. Algunos trabajos fueron llevados a las aulas en 2012, pero la investigación no se terminó de desarrollar.

En primer lugar, creemos que la principal falencia es que no se privilegió la formación de los docentes capacitados como investigadores en Investigación-Acción Educativa. Sin las herramientas teóricas y técnicas para esto, los docentes quedaron sujetos a la orientación externa del equipo capacitador. Evaluamos que la falta de tiempo fue el hecho fundamental, pero intentaremos realizar algunas formas de solucionarlo, mediante otras acciones.

En el contacto que hemos tenido con los docentes capacitados hemos detectado algunos problemas para llevar a cabo los diseños didácticos renovados, y que serían problemas para trabajar sobre la siguiente fase de IAE. Entre ellos figuran:

- Resistencias de los docentes y de las instituciones a iniciar los procesos de cambio.
- Miedos al cambio por parte de los actores implicados, en especial adultos.
- Dificultades de falta de tiempo, organización y falta de espacios de trabajo compartido para coordinar la puesta en marcha de los proyectos realizados multidisciplinares y interdisciplinares.

En comparación con otras capacitaciones realizadas en estos años, la presente experiencia tuvo buenos resultados en el cambio conceptual, actitudinal y didáctico de los docentes. Pero vemos peligrar la continuidad del trabajo si no se logran vencer las resistencias, organizar equipos de trabajo estables y proporcionar condiciones de trabajo para que los docentes capacitados puedan llevarlos a cabo.

Entre los planteos hacia nuestra didáctica de capacitación podemos concluir:

- Mantener el sistema de secuencia didáctica con exposiciones participativas, talleres cooperativos y portfolios.
- Continuar con el trabajo de crear espacios de reflexión, análisis de las propias prácticas,
- Mantener el compromiso con la educación entendida como acción política emancipadora.
- Realizar la capacitación teniendo como otro eje fundamental la IAE.
- Incorporar sistemas de continuidad en la comunicación con los docentes capacitados, explorando las posibilidades de extender la práctica de la IAE, proponiendo que éstos asuman la misma como una práctica propia.
- Sostener la propuesta conceptual de puente didáctico como apuesta integradora y dialéctica entre formadores de formadores, formadores docentes, alumnos y comunidad.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Augé, Marc (2007), *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa.
- Camilloni, A. (1995) *De lo “cercano o inmediato” a lo “lejano” en el tiempo y el espacio. ¿Qué es “cercano”? ¿Qué es “inmediato”? ¿Qué es “lejano”?*, FFFyL: Instituto de Investigaciones Educativas
- Camilloni, Alicia R. W. de (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Candau, Joël (2002), *Antropología de la memoria*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Capel, Horacio (1982), *Las nuevas Geografías*, Barcelona: Salvat.
- Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo (2010), “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente”, en Carretero, Mario y Castorina, José A., *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, José A., Barreiro, Alicia y Carreño, Lorena, “El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual”, en Carretero, Mario y Castorina, José A., *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires: Paidós.
- DGCE (Dirección General de Cultura y Educación) (2006), Provincia de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, La Plata: DGCE de la Provincia de Buenos Aires.
- Franco, Marina y Levin, Florencia (comp.) (2007), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo (2002a), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (2002b), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Harvey, David (2000), *Espacios de esperanza*, Madrid: Akal.
- Jodelet, Denise (1988), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, Serge, *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós.
- Montesperelli, Paolo (2004), *Sociología de la memoria*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Markova, Ivanna (2003) "Entrevista a Sergei Moscovici", en Castorina, J. (comp.) *Las representaciones sociales*, Barcelona: Gedisa.
- Oesterheld, H. G., Solano López F. (2007), *El Eternauta*, Buenos Aires: Dpedytors.
- Oesterheld, H. G., Solano López F. (2004), *El Eternauta II*, Buenos Aires: Clarín.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio, Gómez Crespo, Miguel Ángel, *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Madrid: Morata.
- Reboratti, Carlos (1993) “La geografía en la escuela secundaria: De inventario intrascendente a herramienta de comprensión”, En: Revista *Geographikós*, Año 3, N° 4, Buenos Aires.
- Rodríguez Moneo, María (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Buenos Aires: Aique.
- Romero, Luis Alberto (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Saer, Juan José (1997), *El concepto de ficción*, Buenos Aires: Espasa Calpe/Ariel.
- Santos, Milton (2000), *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, Ariel.
- Siede, Isabelino (2010), “Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza”, en Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Spiegelman, Art (2006), *Maus*, Buenos Aires: Emecé editores.
- Varela, Brisa (1999), *Las Ciencias Sociales en la escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica*, Buenos Aires: Fundación Prociencia.
- Varela, Brisa (2000), *Las ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Varela, Brisa (2012), "Patrimonio en el contexto global; argumentos para el debate. La ciudad de Buenos Aires", en Varela, Brisa y Vinuesa Angulo, Julio (compiladores y coordinadores), *Metrópolis. Dinámicas urbanas*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján / Universidad Autónoma de Madrid.