

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 93- 134

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social

Rinaldi, María Avelina
Silvage, Carlos Alberto
De Pauw, Clotilde
Universidad Nacional de San Luis
e - mail: mrinaldi@unsl.edu.ar

Resumen

Se propone poner en relación tres dimensiones de la didáctica de lo social en torno a la problemática de la enseñanza del pasado de la ciudad de San Luis y del patrimonio cultural arquitectónico (PCA).

El trabajo está organizado en cuatro apartados y una conclusión. En el primero, referido a la dimensión ético-política, se parte de opciones valorativas acerca de la relación sociedad - didáctica de lo social, para revalorizar el sentido de trabajar en E.G.B. la historia local y el PCA en el contexto de la actual globalización económico-cultural. En el segundo, se profundiza en las bases onto-epistemológicas del conocimiento social buscando y explicitando sus relaciones con el PCA como fuente y como objeto de conocimiento en sí mismo. El tercer apartado profundiza la dimensión anterior en los aspectos de teoría psicológica: a partir de analizar las limitaciones y posibilidades propias de la infancia para acceder a la comprensión social del pasado. Se proponen posibles puertas de acceso al pasado: el otro cultural, el proceso constructivo y la narrativa. El último apartado presenta situaciones de enseñanza posibles de sugerir a los docentes de ciencias sociales.

Estas propuestas pueden permitir una mayor comprensión de los supuestos subyacentes así como de los compromisos teóricos y valorativos. Además pueden ser una herramienta valiosa para evitar que la didáctica de las ciencias sociales se convierta en mera tecnología.

Abstract

Three dimensions of the didactics of Social Sciences are intended to be related as regards the question of teaching the history of San Luis city and its cultural architectonic heritage.

The article is organized in four sections and a conclusion. First, the ethical - political dimension is dealt with, considering options that value the relationship between society and didactics so as to re-value the sense of teaching in primary school the local history and the cultural architectonic heritage in the actual context of economic and cultural internationalization / globalization. Secondly, the onto-epistemological basis of social knowledge is deepened by looking for and explaining its relationship with the cultural architectonic heritage as source and object of knowledge by itself. The third section puts the previous dimension in the light of some issues from the psychological theory. So, limitations and possibilities inherent to infancy are analyzed in order to propose ways of acceding to the past: the cultural other, the construction process, and the narrative. Finally, some teaching situations are offered to Social Sciences teachers.

This kind of proposals may allow a deeper understanding of both the underlying deliberateness as well as theoretical and valuing commitments. Moreover, they can be a valuable means of preventing the social sciences didactics from becoming mere technology.

Palabras claves: didáctica de lo social - patrimonio cultural arquitectonico - historia

Keys words: didactics of social sciences - cultural architectonic heritage - history

Introducción

La historia no es solo una ciencia sino también, una forma de recuerdo.

Walter Benjamín.

Es nuestra intención, en el presente artículo, poner en relación tres dimensiones de la didáctica de lo social¹ en torno a la problemática de la enseñanza de la historia local y del patrimonio cultural arquitectonico (PCA) en particular.

Este propósito general se sustenta en dos grandes tópicos:

¹ Seguimos aquí los planteos de Finocchio, Gurevich y otros (1993), ampliado con el aporte de otros autores en el Trabajo de Investigación Nro. 4-2-9504, Ciencia y Técnica. 1995-1998.

(1) La problemática del PCA, que si bien es un asunto multidisciplinar de interés histórico, arquitectónico y urbanístico; constituye a nuestro entender también una problemática educativa.

(2) La problemática del enfoque didáctico asumido.

1. La problemática del PCA. Consideramos que el PCA, es un aspecto clave para la construcción de la memoria colectiva, la enseñanza de la historia a través del relato y la construcción de conocimiento histórico, porque constituye -sin agotarlo, ni agotarse en ello-, huellas concretas que nos ponen en contacto con nuestros orígenes.

Esas huellas materiales no hablan por sí solas, en la medida que la población no pueda apreciarlo, ese conocimiento se constituye en un saber aristocrático que sólo unos pocos descifran. De allí la relevancia educativa para democratizarlo y formar conciencia para su conservación.

El concepto de PCA acepta diferentes posiciones. Adoptamos en este trabajo los criterios expuestos por el Arquitecto Moreno y el ICOMOS: *“... patrimonio cultural es aquello que tiene valor porque permite reconocer y gozar de las raíces, que están depositadas en MI para las futuras generaciones”*. Supone entonces un proceso histórico de asignación de valor que no ha de comprender sólo *“aquello destacado por su erudición, sino aquellas otras cosas que nos permitan una lectura integradora de la memoria”* (Moreno, 1996). Como proceso histórico, es *“un espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos”* (García Canclini, 1992).

2. La problemática del enfoque didáctico asumido. En nuestro caso sostenemos un enfoque crítico-constructivista y desde allí concebimos la multidimensionalidad de la didáctica y en particular de la didáctica de lo social.

“El problema de los fines, de la relación enseñanza de lo social – sociedad, el problema de la pertinencia de las opciones onto-epistemológicas con relación a los propósitos ético-políticos, y los intentos de coherencia en la construcción metodológica y la puesta en acto; constituyen en su totalidad, problemas de la didáctica de lo social” (De Pauw, Rinaldi, Silvae, 1998.).

Como anticipamos en nuestro propósito general, identificamos tres dimensiones para pensar la didáctica de lo social :

a. la dimensión ético – política.

- b. la dimensión onto – epistemológico – disciplinar.
- c. y la dimensión de la enseñanza propiamente dicha, estrechamente vinculada a la construcción metodológica.

El trabajo está organizado en cuatro apartados y una conclusión. Los dos primeros se refieren a las dimensiones enunciadas en los puntos (a) y (b). El tercer apartado profundiza la dimensión onto - epistemológico - disciplinar, en los aspectos de teoría psicológica y el cuarto apartado presenta situaciones de enseñanza posibles de sugerir a los docentes de ciencias sociales, con ejemplos particulares de la ciudad de San Luis.

Capítulo I

De la dimensión ético/política

“La enseñanza de las ciencias sociales constituye un problema socio - político antes que nada”, afirma Finocchio (1993).

Compartimos este pensamiento y sostenemos que en realidad, aquellas tres dimensiones presentadas en la Introducción, constituyen *“...una trama de relaciones, tanto en su planteo conceptual como en la práctica docente misma. Los contenidos y las metodologías de enseñanza tienen una base valorativa que queda planteada en los objetivos”* (Finocchio, 1993).

“Los posicionamientos socio-políticos y epistemológicos conforman , entre otros, las bases para configurar posiciones al interior de la didáctica de lo social que orientarán las decisiones más específicas sobre la enseñanza: ¿qué propósitos perseguimos, para qué enseñamos, qué recorte de contenidos realizar, qué tipo de conocimiento propulsar, cómo enseñar, cómo evaluar?, lo que permite la construcción de una determinada relación docente-alumno-conocimiento” (Rinaldi, Acosta, Boso y De Pauw, 1998).

Siguiendo a Alicia Camilloni podemos afirmar que en toda cultura y a través de *“prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación”* (Bruner, 1990; en Camilloni, 1994) de significados se instituye la noción de “realidad social”,

“de carácter público y comunitario que sirve de base para que ‘la gente organice su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social’. La enseñanza de las Ciencias Sociales es una forma privilegiada de

intervención en ese proceso, que debe dar paso a la ruptura epistemológica necesaria para la conquista de un conocimiento científico de la propia realidad y de los procesos sociales en los que se instituye y a los que ella instituye a su vez” (Camilloni, 1994).

A partir de este pensamiento, pero relativizando el papel otorgado al conocimiento científico, a nuestro entender, el sentido y finalidad última de la enseñanza de lo social ha de ser *“aportar, incidir en la deconstrucción crítica de los significados hegemónicos y de los marcos de referencia infantiles; para posibilitar la reconstrucción, la reorganización de significados desde una perspectiva más sensible, crítica y fundada.*

Proceso posibilitado a partir del aporte del conocimiento científico y de otros conocimientos y saberes que introduzcan la historicidad y la temporalidad; así como de vínculos y prácticas democráticas, participativas en pos de la construcción del sujeto históricamente situado y particularmente del ciudadano” (Rinaldi, 1997). Procurando su compromiso y participación en procesos de transformación social hacia alternativas más emancipadoras e igualitarias.

En relación dialéctica con esta intencionalidad, surgen nuestras preocupaciones, que parten de problemas sociales de nuestro medio y se entrelazan con la función social que le atribuimos a la didáctica que nos ocupa.

Al ser San Luis una ciudad que ya cumplió 400 años y cuyo emplazamiento actual data de mediados del siglo XVII; su traza y su arquitectura pueden dar cuenta de aspectos de su historia. Sin embargo las huellas del pasado que aportan a la propia identidad son huellas en clave que sólo unos pocos descifran. Un importante trozo del pasado, que está allí presente, le es negado a la población y particularmente a los niños y jóvenes.

Este patrimonio, particularmente el arquitectónico, al no poder ser percibido y conocido en su valor histórico-cultural, no es valorizado ni apropiado por la población. Esto conforma una particular imagen interna de la ciudad y participa en los procesos de identificación de sus pobladores.

La historiografía puntana ha producido escasísima investigación desde marcos teóricos que incorporen diferentes sujetos históricos, dimensiones socioculturales y económicas, la historia como problema, el conflicto, las luchas de clase o la vida cotidiana. Este campo de conocimiento se constituye al interior de un campo cultural, más que profesional. El resultado es la supervivencia de modos de producción residuales (en el sentido de R. Williams, 1977), con aislados inten-

tos de interpretación crítica del pasado. La lucha por el campo disciplinar de la historia se inscribe más en una lucha por la memoria, articulada desde el campo del poder.

Sabemos que la construcción de la memoria colectiva se sostiene en procesos sociales de recuerdo y de olvido, ambos encarnados en sujetos concretos pero atravesados por procesos político – socio - económicos como parte del proceso más complejo de construcción de hegemonía.

En este largo proceso de memoria / olvido, se da en San Luis una particularidad que es digna de destacar: en los últimos 18 años (la totalidad del período democrático) la provincia ha sido gobernada por la misma fuerza política en la figura de la misma persona. Si bien no profundizaremos este aspecto en el presente trabajo, sostenemos que el gobernador de la provincia, y su entorno de familia² operan seleccionando tradiciones (Williams, 1977) e imágenes del puntano y de nuestro pasado, produciendo así, particulares fenómenos de memoria y olvido.

¿Qué podemos observar, en este sentido, respecto al PCA? En 1994 se desarrolla un proceso de puesta en valor del patrimonio arquitectónico público (escuelas centenarias y casa de gobierno) para el espectáculo del aniversario de la ciudad, en contraste con el abandono generalizado de la arquitectura más cotidiana: fachadas, calles y espacios públicos y en contraste también con el vaciamiento y la banalización del conocimiento escolarizado de lo local y la ausencia de conocimiento histórico crítico textualizado sobre San Luis ¿Este contraste, no constituye en sí mismo un mensaje sobre el lugar oficial de la historia, de la memoria colectiva y del derecho del habitante común a construir un saber crítico sobre su pasado y una mejor imagen sobre su ciudad?

Esta es una fuente de preocupaciones sociales que se transforman en un problema didáctico cuando nos planteamos ¿cuál es el lugar de la escuela en este proceso social de construcción de memoria/olvido sobre lo local?

En la escuela primaria, la historia de San Luis se enseña a través de las efemérides y los próceres. En cuarto grado se trabaja con textos que tienen un enfoque fragmentario, descriptivo y hasta erróneo en algunos aspectos. En general, no se enseña a partir de la reconstrucción de la vida cotidiana, a pesar de que - como ya dijimos- en la ciudad existen aún elementos del pasado que podrían recuperarse en ese sentido.

² A partir de prácticas de gobierno, de políticas de cultura y educación, del manejo y tenencia del único diario provincial, canales de televisión y de algunos medios radiales, de sutiles mecanismos de represión y censura.

Otra fuente de preocupaciones se relaciona con la imperante cultura de la imagen y del videojuego que se impone paulatinamente en la infancia y adolescencia. Si bien San Luis es una ciudad chica (Kusch, 1976) donde aún predominan las relaciones “cara a cara” en la vida social, no es ajena al impacto de la mundialización económica y comunicacional y su fuerte tendencia a la homogeneización cultural (principalmente en su población urbana).

Esta nueva forma de expansión capitalista cuyos hacedores han dado en llamar “globalización” instituye diferentes procesos de dilución de la memoria local.

Entre ellos:

a) la intromisión cotidiana de la T.V. en el seno de la vida adulta e infantil (que reactualiza relaciones de dominación cultural: extranjero - nacional; Bs.As. -interior). Complejos procesos económicos y sociales llevan al repliegue individual. Respecto de la cultura popular nos dice Beatriz Sarlo (1994)

“...en el centro del mundo privado brilla la pantalla siempre despierta. El barrio deja de ser el territorio de uso y pertenencia, porque sus habitantes han seguido el contradictorio doble proceso de abrirse más allá de toda frontera convirtiéndose en público audiovisual, y quedarse más adentro de sus propias casas. Viejos centros tradicionales de interacción, la escuela, las bibliotecas populares, los comités políticos, las sociedades de fomento, los clubes barriales, ya no son los lugares donde en un pasado, se definían perfiles de identidad y sentido de comunidad. Aquellos lugares dominados todavía por la cultura de la letra y por la relación individual cara a cara hoy interpelan mucho menos”.

Esta invasión de la T.V. en el mundo privado ofrece al mundo infantil programación predominantemente importada, desde donde se instala como rutina cotidiana un mundo de imágenes que no se corresponden con el espacio natural y cultural próximo. En otros casos, como algunos dibujos animados la contextualización tiempo - espacial es ambigua o extraplanetaria con un mensaje de mundo unificado que impiden situar histórica y geográficamente los sucesos, pero sí es claro a los niños que la pertenencia de sus personajes no se relaciona con nuestro lugar.

b) la cultura del videojuego, lleno de peripecias y vacío de narrativa, y también sin una clara contextualización tiempo - espacial. Al respecto es interesante la descripción que realiza Beatriz Sarlo (1994) “... se ha dicho que los video-game son un “carnaval de significantes”. Así se interpreta el vaciamiento de narración

que realizan incluso aquellos... que, por su título y por el sistema de personajes, prometen una historia...". Los videojuegos (como algunos dibujos animados) evocan personajes, proponen acciones y proponen un tema, pero no cuentan una historia. *"Carnaval, entonces, de peripecias sin relato, propio de una época donde la experiencia del relato tiende a desaparecer... Como en el zapping televisivo, también aquí hay algo de esa combinación de velocidad y borramiento, que podría ser el signo de una época"*(Sarlo, 1994).

c) la pérdida de la práctica social de "contar", como práctica de transmisión oral de la memoria colectiva. El vacío de esta práctica cara a cara es ocupado, justamente por los *mass media*, particularmente por la T.V.

d) la exclusión del mundo productivo (jubilación, despido, reciclaje y reubicación) de aquellos sujetos portadores de memoria, acompañado este proceso por la "devaluación" de la madurez y la vejez,

e) la constitución de no lugares (Augé, 1996) en la vida cotidiana. Son éstos *"instalaciones necesarias para la circulación de las personas y bienes, como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los lugares de tránsito prolongado donde viven los marginados del planeta"*. Estos nuevos espacios, según Augé, pierden los rasgos centrales y comunes de lugar antropológico, su carácter identificadorio, su carácter relacional y su condición histórica.

Relacionado con este concepto de no lugar (aunque no usa esta denominación) Sarlo (1994) analiza la cultura extraterritorial de los *shoppings centers*. La autora expresa que *"los puntos de referencia son universales: logotipos, siglas, letras, etiquetas no requieren que sus intérpretes estén afincados en ninguna cultura previa o distinta de la del mercado..."*. El *shopping* guarda fidelidad solamente a la universalidad del mercado. Se constituye en una especie de "burbuja" en medio de la ciudad, en cuyo interior se anula el sentido de orientación en relación a la geografía urbana, y se anula la memoria. *"Frente a la ciudad real, construida en el tiempo"*-continúa expresando la autora- *"el shopping ofrece su modelo de ciudad de servicios miniaturizada, que se independiza soberanamente de las tradiciones y de su entorno... La historia es usada para roles serviles y se convierte en una decoración banal... Las marcas y etiquetas que forman el paisaje del shopping reemplazan al elenco de viejos símbolos públicos o religiosos que han entrado en su ocaso"*.

Aquel proceso cultural y político particular de San Luis que constituye una de nuestras fuentes de preocupación ¿no se articula, una vez más, con procesos

globales de desvalorización de lo propio y de la dilución y fragmentación de la memoria local?

Es en el marco de este contexto y estas luchas de poder que, desde nuestra perspectiva, se nos plantea la necesidad de fortalecer la memoria colectiva como una manera de resistir su propio debilitamiento.

¿Cuál es el problema didáctico? En este marco la relación enseñanza de lo social – sociedad es adaptativa y se articula con los procesos hegemónicos descritos.

Somos conscientes que no es la escuela la única que debería preocuparse por esta problemática sino que debería esto tener el lugar de una política cultural que considerara: el problema de los medios de comunicación, la conservación del patrimonio cultural regional, y la formación no formal de la infancia y la juventud.

Al respecto el Arquitecto Moreno advierte que

“en tiempos en que la lógica del mercado prioriza la escala de un producto tipo consumido por un hombre tipo el desafío consiste en permanecer en contacto con el mundo sin perder las características particulares... Es imprescindible para todo ser humano tener clara su identidad y para ello en cada lectura de los referentes de su cultura deberá reencontrarla con fuerza. En esta línea de pensamiento le atribuye a la cultura un doble sentido... El universal en tanto establece relaciones entre el individuo y la totalidad de las experiencias de la humanidad de la que forma parte y el particular en tanto sea contenedor del carácter específico que le corresponde y refuerce su dignidad” (Moreno, 1996).

Pero, ¿qué podemos aportar desde nuestro humilde lugar de formadores de formadores?

Creemos que un objetivo (entre otros) que se debe priorizar desde nivel inicial y E.G.B. es el análisis y la lectura crítica de los medios de comunicación masiva y la cultura del videojuego. Es esta una tarea de la didáctica de lo social articulada con el área de lengua, ciencia y tecnología, expresión artística y recreación en principio .

Se trata de develar las relaciones tecnología - sociedad y sus efectos sobre la infancia pero a la vez proponer a los niños : a) entretenimientos alternativos y b) apropiación de los instrumentos de producción de modo de producir con ellos sobre los propios intereses y significados.

Otro objetivo prioritario, es reubicar la enseñanza de lo local y particularmente la construcción de memoria y de conocimiento histórico sobre lo local. No estamos adhiriendo a una postura localista o regionalista cerrada.

En lo que respecta al conocimiento del pasado local, coincidimos con las razones disciplinares que argumentan algunos historiadores (Romero, 1996) respecto de enseñar en primer término procesos más generales, nacionales e internacionales donde lo local pueda ser entendido.

Cada proceso local lleva las huellas de los generales, pero no los incorpora de manera total, sistemática y sobre todo procesal... Una realidad local no contiene en sí misma las claves de su propia explicación... En este sentido, referido a lo conceptual y no a lo motivacional, el estudio de lo local se convierte más en un punto de llegada que de partida.

Estas reflexiones se dirigen a profesores de tercer ciclo de E.G.B. Sin embargo, y particularizando nuestra reflexión a E.G.B. 1 y 2,

“creemos que dicha demanda conceptual y disciplinar podría articularse con el alto poder motivacional que tiene lo próximo, como disparador de preguntas y proveedor de lugares, objetos culturales y testimonios, posibles de recuperar y explorar en forma directa, así como con el valor de las identidades locales y regionales y el derecho a la propia memoria. El imperativo ético de recuperar la propia historia y vivificarla en la comprensión y en las luchas del presente, se impone quizás más en las provincias del interior de nuestro país, donde muchos niños y jóvenes crecen con la certeza de que la “historia transcurre en Bs. As.” (Rinaldi, 1999).

Más allá de que esta intuición implique una buena aproximación al centralismo porteño, también está relacionada con los procesos sociales que señalábamos como fuente de nuestras preocupaciones y la banalización y vaciamiento del conocimiento escolar.

Consideramos que en el segundo ciclo de E.G.B. no podríamos hablar estrictamente de enseñanza de historia como disciplina, por las limitaciones de los marcos de referencia y de los instrumentos lógicos de los chicos. Sin embargo igual se pueden hacer aproximaciones no sólo por una cuestión ético - política de formar identidad y sentido de pertenencia; sino también por una cuestión cogniti-

va: las estructuras de pensamiento no surgen de la nada, no hay un despertar cronológico en el 3er. ciclo de las herramientas lógicas para pensar el pasado; son necesarias aproximaciones previas. En este sentido nos inclinamos a proponer una enseñanza que estaría oscilando entre “construir memoria y enseñar historia”. En el primer ciclo se recomienda, en general trabajar desde el concepto de memoria colectiva. En el segundo ciclo creemos que se puede avanzar en aproximarnos a nuestro pasado haciéndole preguntas desde el presente y aportando a la construcción de las nociones de tiempo, espacio, sujeto, múltiples relaciones, diferentes interpretaciones...

Por su parte, Carretero (1985) señala a la historia local o regional como un pilar importante para poder cumplir con los objetivos que él le asigna a la enseñanza de historia en la escuela, entre los que se destacan: mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir, comprender la naturaleza social e individual del ser humano, desarrollar habilidades cognitivas específicas.

En esta problemática de la didáctica de lo social y en particular de la didáctica de la historia local, entendiendo historia en sentido amplio que incluye no sólo la disciplina científica sino también el conocimiento colectivo, la memoria acerca del pasado local, vamos a focalizar en este trabajo el PCA

Avanzando en nuestra conceptualización del PCA entendemos que es estructurado por y estructurante de la memoria colectiva y la identidad...Configurado y configurante de... Esta dialéctica la retoma Marta Dujovne cuando define el patrimonio cultural en general como un *“conjunto de saberes acumulados, en permanente construcción y que constituye al mismo tiempo una manifestación y un derecho social. La difusión del Patrimonio pasa a ser casi una condición para su conservación. Sólo podremos cuidar aquello que re-conozcamos como nuestro”* (Dujovne, 1995).

Sostenemos entonces que tanto la conservación y apreciación estética, como la apropiación del conocimiento acerca del PCA en particular, constituyen un derecho *“a construir la propia identidad que entendemos implícito en el derecho a una nacionalidad”* (Declaración de los Derechos del niño. Ítem 3).

Hasta ahora hemos enfatizado el conocimiento histórico, la construcción de memoria colectiva para dar sentido a la incorporación del trabajo escolar con el PCA. Sin embargo, el PCA tiene otra dimensión que nos interesa: su apreciación estética. El mismo Carretero (1985) destaca como un objetivo de la enseñanza de historia en la escuela: *“apreciar y disfrutar de todos los vestigios del pasado”*.

En nuestra ciudad, muchos de estos vestigios del pasado no están en buen estado de conservación. Pero no es esto un obstáculo ni mucho menos un impedimento para el trabajo formador. Al respecto nos advierte Kevin Lynch que

“En el desarrollo de la imagen, la educación para ver tendrá tanta importancia como la remodelación de lo que se ve. A decir verdad, educación y remodelación constituyen un proceso circular, mejor dicho, si se lo considera con optimismo, un proceso en espiral, pues la educación visual impulsa al individuo a actuar sobre su mundo visual y esta acción hace que vea con más agudeza aún. Un arte muy desarrollado del diseño urbano está ligado a la creación de un auditorio crítico y atento. Si el arte y el auditorio se desarrollan al mismo tiempo, nuestras ciudades constituirán una causa de regocijo cotidiano para sus habitantes” (Lynch, 1960).

Los aportes de la educación visual y plástica posibilitan la construcción de una “mirada sabia”.

“Se hace cada vez más imprescindible conocer diferentes lenguajes que nos permitan decodificar los mensajes -implícitos o explícitos- existentes en una ciudad. La lectura visual nos permite sintetizar la información ínsita en los diferentes objetos de la cultura. Ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de comunicar o representar una experiencia.

Como seres sociales, transitamos una ciudad cuyos elementos artísticos asimilamos visualmente -casi sin darnos cuenta-. Así, sus edificios, sus viviendas, su planteamiento urbanístico, sus decoraciones, etc., inciden en nuestra vida cotidiana convirtiéndose en elementos básicos arquitectónicos que nos definen.

Aprender a ver, posibilita introducimos al mundo de la cultura como a un espacio propio, que nos pertenece, lo cual fortalecerá nuestra identidad” (Rinaldi y otros, 1998).

Finalmente y a modo de síntesis que reubica el tema del PCA en un contexto más integrador, nos resultan sumamente interesantes las categorías que aporta el proyecto Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona) En estos materiales se proponen tres categorías con relación a las ciudades en un proceso formador:

- aprender en la ciudad: La ciudad como contenedor de recursos educativos.
- aprender de la ciudad: la ciudad como agente de educación.

- aprender la ciudad: la ciudad como contenido educativo.

Desde esta conceptualización el PCA se constituiría en un recurso educativo y en un contenido para aprender la propia ciudad y así la propia ciudad se potencia como agente de educación y construcción de identidades.

Como ya dijimos, esas huellas tangibles del pasado, no “hablan” por sí solas.

Para poder apreciarlas en todas sus dimensiones y que constituyan un mensaje comprensible y una experiencia de goce estético se necesita de un sujeto con un bagaje experiencial que lo haga posible. La formación de este sujeto supone múltiples procesos de socialización en y de la ciudad. En él, tanto la escuela, como otras instituciones no formales pueden y deben incidir. Esto supone, entonces, un proceso educativo que haga posible la socialización y democratización de los conocimientos y experiencias necesarias.

Capítulo II

De la dimensión onto / epistemológico disciplinar

La problemática epistemológica en la didáctica de lo social tiene dos frentes: *“...en tanto teoría sobre un saber - hacer, y la dimensión epistemológica... en torno a las ciencias sociales, conocimiento erudito de referencia para construir el “conocimiento a enseñar”* (Rinaldi, Acosta, Boso y Depaw, 1998).

En este apartado intentaremos acercar algunas opciones onto/epistemológicas en torno al segundo frente de los citados. Opciones que guarden coherencia con la intencionalidad expuesta en la dimensión ético política.

Opciones de base

En primer lugar la opción básica adoptada es considerar a la sociedad como el objeto de estudio de las ciencias sociales y concebirla como *“una totalidad concreta, heterogénea, contradictoria, articulada jerárquicamente; configurándose con particulares características interdependientes..., con ritmos ni constantes ni lineales, por el contrario en ella conviven el cambio, la evolución, el movimiento y la resistencia al cambio, la involución, la rigidez. Conviven modalidades dominantes, residuales y emergentes”* (Williams, 1977). *“Movimiento éste que no es producto de la Naturaleza... sino creación histórica”* (Rinaldi y otros, 1993).

Desde esta opción no puede ser considerado PCA sólo lo monumental o la arquitectura de élite.

“La idea de patrimonio cultural ha sido muchas veces asociada a las obras que expresan la excelencia de la labor humana, y por tanto se han valorizado algunas y olvidado otras. Creemos que es necesario equilibrar el mensaje que conforma la memoria, para que ésta se exprese e integre a las diferentes modalidades del accionar humano. El patrimonio de bronce fue fundamental en la formación de la nacionalidad, pero es preciso completarlo con otras expresiones de la cultura, que expresan lo cotidiano. Patrimonio no debe ser sólo aquello destacado por su erudición, sino aquellas otras cosas que nos permitan una lectura integradora de la memoria” (Moreno, 1996).

“Estos posicionamientos teóricos nos imponen explicitar la categoría de sujeto que compartimos. El sujeto es un sujeto conformado históricamente. (en el sentido que le otorga Pichón Riviére)... En este sentido no podemos hablar de un sujeto histórico sino de múltiples y diferentes sujetos. Por otra parte, las relaciones entre ellos no son de igualdad. Por el contrario están inmersos en relaciones de poder, distribuido en forma desigual, de desigual valoración social, de desigual distribución del capital simbólico, cultural y material” (Rinaldi, De Paw y otros, 1998).

Para nosotros entonces, el PCA es un proceso histórico de asignación de valor a manifestaciones materiales o simbólicas, referentes de la memoria de distintos sujetos sociales. Estructurado por y estructurante de nuestra memoria colectiva y nuestra Identidad. Y en este contexto entendemos la expresión ya citada de García Canclini “es un espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos”.

Así concebido se hace necesario estar alerta a los procesos sociales de memoria / olvido, ya que los soportes del PCA son: objetos materiales y la memoria colectiva misma y su transmisión oral. Es clave buscar, entonces, lo que Kusch (1962) llamó “el opuesto negado”; aquello que, según Moreno, por tener un soporte débil se perdió, o no se valora, o se oculta deliberadamente; o por efecto de los intereses del mercado se demolió y hoy no es, pero hizo posible lo que aún sobrevive.

Este alerta ayudaría a no caer en una lectura incompleta, fracturada, mistificada, donde se le da valor a la obra en sí y no a su relación con la vida cotidiana de

la gente y a los valores que les son propios. En este último sentido Kusch (1976) nos recuerda que la cultura no es la obra en sí, no es el objeto sino la actividad humana que lo crea y la función que cumple en ese grupo o pueblo.

El arquitecto Moreno señala que no es la calidad estética o material del referente lo más importante *“sino su capacidad de soporte de la memoria colectiva”* (Moreno, 1996). Los referentes de PCA son continentes de contenidos y nos deben remitir centralmente al contenido. Kusch sostiene que la obra expresa una totalidad, una cosmovisión. Nos alerta a descubrir esa totalidad en la generación que la crea y en las que le van otorgando otros sentidos (simbólicos o funcionales) y no quedamos en el consumo del objeto en sí mismo.

Características del conocimiento social

Volvamos a las generalidades del conocimiento social. Las características particulares del objeto de conocimiento de las ciencias sociales conforman también las especificidades de su conocimiento, esto las diferencia de las ciencias naturales y formales, sin perder su carácter científico.

La realidad social es compleja y multideterminada. En su génesis, cambio y reproducción operan múltiples procesos de intergénesis, tanto de carácter estructural y conyuntural como intencionales y motivacionales. Esto obliga a la elaboración de hipótesis complejas y abstractas que no tienen carácter de ley predictiva, ya que el conocimiento social guarda siempre un grado de incertidumbre e inexactitud. El conocimiento social busca regularidades y recurrencias en los procesos sociales de modo de construir conocimiento explicativo y comprensivo moviéndose entre la construcción de conceptos y explicaciones generales (carácter nomotético) y la explicación y comprensión de lo particular y único (carácter idiográfico). Este componente irrepetible y particular de los fenómenos sociales impiden la manipulación de variables y el control experimental a la usanza de las ciencias naturales.

Otra particularidad de las ciencias sociales es que tienen al hombre como sujeto y objeto de conocimiento a la vez. El investigador social siempre es parte de aquello que investiga. Esto impone un mayor compromiso valorativo e ideológico en la producción de conocimiento que en otras disciplinas.

Las ciencias sociales son multiparadigmáticas. Conviven diferentes paradigmas y tradiciones investigativas predominantemente en pugna. Esto obliga a investigadores y docentes a tomar posiciones desde lo ético - político y lo episte-

mológico y a reconocer ese estado de debate entre diferentes interpretaciones de la realidad social.

Otra consecuencia de esta intrincada relación entre objeto y sujeto de conocimiento es que las prácticas sociales de los sujetos marcan su conocimiento de lo social (Castorina y otros, 1989), y las mismas prácticas sociales en un contexto de significatividad social producen conocimiento prejuicioso y estereotipado. Características éstas de las que no está exento el investigador y sobre las cuales ha de ejercer un fuerte alerta epistemológico.

Particularidades en relación al PCA

El conocimiento del PCA reviste carácter multidisciplinar: tecnológico, estético, sociológico, antropológico, histórico, ético. La construcción de conocimiento en tomo al mismo, reúne entonces las características epistemológicas descritas.

Nos interesa, en este trabajo, su carácter de referente de la memoria, y en consecuencia sus posibilidades para enseñar conocimiento histórico y construir memoria colectiva. Nos detendremos entonces, en el lugar del PCA en la historia como disciplina.

No hemos encontrado nutrida bibliografía específica por lo que en primer lugar seguiremos el tratamiento particular realizado por autores especializados y posteriormente tomaremos el aporte teórico de otros autores y estableceremos nuestras relaciones con el tema.

Siguiendo a Hernández, Pibernat y Santacana (1998), el patrimonio cultural es considerado fuente indispensable para la elaboración de un conocimiento histórico científico.

Estos autores elaboran la siguiente distinción del patrimonio cultural como fuente del conocimiento histórico: *"...se nos presenta en una primera aproximación formado por: * Los elementos con autosignificado, constituidos por los objetos o sistemas de ideas existentes que fueron creados con la finalidad de configurar alguna concepción sobre el mundo (mitos, leyendas, lápidas, libros). * Los elementos sin autosignificado, constituidos por los objetos que existen y que, aunque algunos de ellos pueden expresar la relación del humano con su entorno, no fueron realizados con la intencionalidad de expresar por ellos mismos ninguna concepción sobre el mundo (herramientas, restos humanos, censos...)"*

Los elementos sin significado lo adquieren mediante los componentes teóricos de la historia... el significado de los que sí lo tienen se ve contrastado con el que genera la ciencia histórica” (Hernández y otros, 1998).

Estos autores consideran que el uso de fuentes es indiscutible en la enseñanza de la historia, “... lo que sí es discutible es qué fuentes son más idóneas para empezar, cómo y de qué forma hay que secuenciar el uso de fuentes, a qué edades podemos introducir determinados elementos textuales, etcetera” (Hernández y otros, 1998).

Si bien en el artículo citado no desarrollan las respuestas a estas preguntas didácticas, esbozan algunas reflexiones acerca del valor de las fuentes patrimoniales según la clasificación presentada. Reconocen como particularmente útiles para la construcción de conocimiento histórico a los elementos con autosignificado, ya que al ser creados con la finalidad de expresar concepciones del mundo o de conmemorar o conservar la memoria, encierran en sí mismos una determinada visión de ese pasado, la cual puede ser analizada, interpretada, discutida y trabajada con elementos críticos complejos.

Sin embargo los elementos sin autosignificado, también son interpretables y analizables y a nuestro entender expresión más directa de la vida cotidiana del pasado. Pero el valor histórico (y didáctico también) de estas fuentes patrimoniales se enriquece y permite una comprensión más cabal del pasado si está unido a su contexto o emplazamiento. Esto ha sido observado por muchos autores desde la didáctica, la historia y la arquitectura (Institución Libre de Enseñanza – España; Altamira, 1891; Moreno; Gnemi, entre otros).

Es un error considerar que estas fuentes son de utilidad solo cuando no hay fuentes con autosignificado, ya que *“cualquier manifestación del pasado, como también del presente sólo es perceptible y comprensible de forma exhaustiva y clara cuando se conoce también la cultura material (el escenario de los hechos o de los acontecimientos...)”* (Hernández, 1998).

Es lícito pensar al PCA como capital cultural objetivado (en el sentido de Bourdieu, 1976) y como capital simbólico. Sus características materiales, su distribución en el espacio, su mensaje simbólico está justamente estructurado por y es también estructurante de las posiciones sociales de los sujetos y de sus luchas de poder.

También Walter Benjamín, postula y fundamenta la relación entre estructura y superestructura cultural, concluyendo que esta última es expresión de la primera.

Esta conexión expresiva, esta expresión de la economía en su cultura nos permite utilizar a las fuentes patrimoniales con o sin autosignificado como puertas de entrada para la construcción de un conocimiento más integrador de una período del pasado. Particularmente el PCA más cotidiano (viviendas, infraestructura, trazas urbanas...) que no fue construido con intencionalidad conmemorativa se nos ofrece como fuente de conocimiento de la tecnología, estética, vida cotidiana, organización urbana, entre otros aspectos, propios de una formación social particular y expresión de su modo particular de producción.

El PCA es, sin dudas, fuente invaluable para la construcción de conocimiento histórico pero también es objeto de estudio en sí mismo, si se trata de asignarle valor para su conservación y de educar para la apreciación y la conservación del mismo.

Dentro de la bibliografía didáctica, entre otros autores, M. Carretero (1995) ha propuesto siete categorías de análisis para caracterizar el conocimiento social e histórico. Seguiremos las mismas ya que nos permiten ordenar y particularizar lo expuesto en un sentido amplio, en relación al trabajo a partir del PCA

En primer lugar señala que *“la historia es el estudio del pasado y eso supone un tipo de conocimiento diferente al conocimiento sociológico”*. Para poder afirmar que se está construyendo conocimiento histórico y enseñándolo se debe al menos poner en relación el pasado con el presente o distintos períodos, proponiéndose explicaciones de los cambios. La mera descripción de características de un período del pasado no garantiza el conocimiento histórico. En todo caso puede tratarse de conocimiento sociológico o antropológico. El PCA, puede constituirse en fuente de estos diferentes tipos de conocimiento social. El caso particular de una edificación en uso aún o de la misma traza de una ciudad o sectores de la misma son una interesante fuente de conocimiento histórico porque contienen mensajes e indicios de cambios en el uso, en los materiales y técnicas utilizados en sucesivas remodelaciones, de las características de sus distintos habitantes. Fuente de información que permite elaborar múltiples hipótesis no solo de características sociales, económicas, tecnológicas, etc. de diferentes períodos sino también de las razones de los sucesivos cambios sufridos y sus relaciones con procesos más estructurales.

En segundo lugar, puntualiza que *“los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas”*. Consideramos (como ya se explicitó) que más que influencias la carga ideológica es propia e inherente del conocimiento social. Esta característica da lugar a diferen-

tes puntos de vista sobre los mismos hechos o procesos o sucesos. El conocimiento social es opinable, multiparadigmático y está teñido por diferentes opciones valorativas y diferentes pertenencias (sociales, ideológicas, teóricas, etc.) de quien conoce. Esta particularidad puede claramente trabajarse y apreciarse a través del trabajo con el PCA como fuente de conocimiento. Como planteamos en la introducción y en este capítulo los bienes culturales son portadores de mensajes que es necesario desentrañar. Los significados que los objetos tuvieron en su tiempo de origen y en sus sucesivos usos diferirán según los sujetos que se los atribuyan y estas diferencias no sólo hablarán del objeto en sí sino del sujeto que atribuye los significados y de su posición en la estructura social. Por otra parte, y en lo que respecta específicamente a la historia, el trabajo a partir del PCA no - monumental, sino de aquellos hitos que dan cuenta de la vida cotidiana, recuperado a partir de fuentes testimoniales y poniendo especial atención a los recursos arquitectónicos propios de la necesidad de sobrevivencia popular, permiten recuperar conocimiento difícilmente asequible en las versiones de historia oficial. Esto permitiría evidenciar y trabajar sobre esta multiplicidad de miradas propias del conocimiento social e histórico, en el caso del ejemplo, mostrando las contraposiciones entre “historia oficial” y memoria popular o colectiva.

En la introducción planteamos nuestra posición respecto al PCA y la necesidad de conformar una memoria mas integradora de todos los sectores que componen nuestra sociedad, sus luchas y confrontaciones. Desde esta posición recuperar estas múltiples memorias encerradas en el PCA permite aproximarse a la multiplicidad de valores e identidades que conforman una formación social particular.

Intimamente ligado a esta característica del conocimiento social podríamos agregar que el mismo es objeto de prejuicios y estereotipos muy difíciles de modificar. Al respecto Carretero advierte, en tercer lugar, que *“los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual”*. Esta influencia puede operar como obstáculo epistemológico cuando la carga valorativa es antagónica respecto del cambio conceptual que se quiere promover. Las consideraciones anteriores respecto del PCA pueden constituir un camino hacia una primera movilización o puesta en duda de posibles prejuicios y estereotipos sociales de los niños. Esto no nos autoriza a pensar en una modificación total y súbita, ya que los mismos están arraigados en representaciones sociales hegemónicas y generalmente transmitidos por adultos significativos.

En el cuarto punto señala que *“en las disciplinas histórico-sociales no hay hechos puros. Los hechos se seleccionan según las teorías que sustenta el histo-*

riador o científico social". Esta característica del conocimiento social podría ser trabajada a partir del análisis del mismo proceso de asignación de valor patrimonial a ciertos bienes de la propia ciudad y no a otros. En el caso de San Luis ¿por qué se declara de valor patrimonial a la única mansión construida a principios del siglo XX que se conserva en la ciudad y se ignora totalmente a la única casa de adobe que se conserva intacta? El propio proceso de asignación de valor patrimonial es histórico y orientado por valores y por teorías que conceptualizan de diferente manera lo que puede ser considerado patrimonio cultural. El mismo proceso que un grupo de alumnos puede realizar para decidir qué aspecto de la arquitectura urbana estudiar y qué aspectos dejar de lado o resignar para otra oportunidad es ejemplificador de las decisiones que toma un investigador social y un historiador guiado por sus hipótesis teóricas, por la problemática seleccionada, etc.

En el quinto apartado señala *"la historia y las ciencias sociales como una actividad de razonamiento"*. El PCA no es un texto que encierre una visión del pasado, una narración cerrada factible de ser repetida o memorizada. Por el contrario sus componentes sin autosignificado y aún aquellos portadores de autosignificado se parecen más a las pistas que dispone un detective para interpretar y desentrañar un misterio que a un conocimiento acabado y verdadero. El PCA como fuente del conocimiento del pasado remite a la elaboración de hipótesis, a la confrontación con otras fuentes y testimonios que expresan diferentes pertenencias y por ende diferentes visiones de los mismos hechos y objetos, así como su inclusión en desarrollos teóricos para hacer posible una interpretación integradora del mismo. En su carácter de escenario y si su conservación no es aislada sino contextualizada favorece procesos de empatía. De manera que, como recurso didáctico, su carácter de incompleto, privilegia el abordaje de la construcción de conocimiento y no la mera repetición, permitiendo al menos una aproximación a la complejidad epistemológica del conocimiento social e histórico a través de la resolución de problemas.

Como apartado sexto, el autor plantea: *"la historia no permite experimentos, pero, sin embargo ¿tiene leyes generales?"* En estos momentos, existe cierto consenso en la comunidad científica acerca del movimiento dialéctico en el que se instalan las ciencias sociales y la historia entre el pensamiento idiográfico y el nomotético. Braudel afirma que *"... la historia no consiste únicamente en la diferencia, en lo singular, en lo inédito, en lo que no se ha de repetir. Y, además, lo inédito nunca es perfectamente inédito. Cohabita con lo repetido o con lo regular"* (Braudel, 1968).

El PCA, como bien cultural material que expresa una formación social permite trabajar estas características del conocimiento histórico. Así una casona de estilo italianizante, rica en ornamentos en su fachada, construida a fines del siglo XIX en la calle Colón de la ciudad de San Luis, es un objeto único, particular pero representa un estilo de construcción propio de una élite que en nuestro país imitaba a Europa en su estilo de vida. Da cuenta también de un proceso migratorio representado en los constructores y albañiles que portaban el conocimiento para construirla y podría considerarse una de las tantas expresiones de un proceso de neocolonización cultural desarrollado en su plenitud por la generación del '80 en nuestro país. Imitación a Europa, proceso migratorio, generación del '80 (por nombrar algunos) son procesos de la historia argentina que trascienden la particularidad de una casa y una ciudad.

El séptimo apartado, se refiere a *“la historia como relato”*. La historia enseñada como una sucesión de anécdotas y hechos organizados en un relato ha sido objeto de muchas críticas en los últimos años. El tema central de las mismas se refiere a que se presenta a los alumnos como una *“mera narración y no como una interacción de estructuras sociales y políticas de carácter complejo...sin tener en cuenta los condicionamientos socio-políticos que las producen”* (Carretero, 1995) Sin embargo, dicha crítica es necesario relativizarla y focalizarla a los enfoques historiográficos que subyacen a la construcción del relato. En general han subyacido enfoques descriptivos, fragmentarios y a veces de corte enciclopedista.

Hoy -filósofos de la historia como Wright y Ricoeur- reconocen que *“la narrativa parece ser una característica esencial del conocimiento histórico...en las últimas décadas se ha revitalizado una visión de la Historia como relato ...Según esta perspectiva, cualquier situación histórica posee...unos agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace”* (Carretero, 1995).

Comprender las acciones históricas supone - nos dice Ricoeur - *“captar conjuntamente” los agentes de las acciones, las intenciones que motivan sus acciones, las propias acciones y sus consecuencias, reflejadas en un contexto social. Esta captación conjunta se realiza a través de la trama, la cual integra estos elementos tan heterogéneos en una totalidad significativa: la Historia. ...Esto significa que toda narración presupone familiaridad –tanto en el narrador como en su auditorio- con una “red conceptual de la acción”* (Ricoeur, 1984).

“Esta red les hace suponer a los sujetos que: a) las acciones implican agentes, es decir hacen referencia a sujetos que hacen o realizan algo; b) las acciones remiten a intenciones y motivos, a partir de los cuales es posible explicar por qué alguien hace algo; c) las acciones implican fines, es decir, se dirigen a la obten-

ción de un determinado resultado; d) como también que dichos agentes actúan bajo ciertas circunstancias, e) en interacción con otros, y f) que las acciones de los agentes producen ciertos resultados o consecuencias –previstos o no previstos, intencionados o no intencionados - así como que son estas consecuencias las que vuelven significativas a las acciones.

... Es importante también situar - aunque sea muy brevemente- a la narrativa dentro del contexto social a partir del surge como forma de dar significado a la experiencia humana..., parece ser que el impulso de narrar es un hecho compartido por todas las culturas. Desde esta perspectiva, la narración es una forma universal de hablar que da sentido a la experiencia humana” (Carretero, 1995).

La concepción de PCA que sostenemos en este trabajo posibilita que uno de los pilares en la construcción de conocimiento acerca del mismo, sea el relato de protagonistas y testigos. Protagonistas y testigos que constituyen grupos heterogéneos (constructores, habitantes, vecinos, historiadores, arquitectos...). Como ya señalamos la heterogeneidad permitirá expresar multiplicidad de significados, y el relato de los protagonistas remite justamente a lo que Ricoeur señala: la acción, los agentes, las intenciones y motivos, las consecuencias. Este tipo de relatos tiene la ventaja del protagonismo y en parte la vivificación del pasado, pero, corre el riesgo de la fragmentación del conocimiento y la personalización del mismo.

Será necesario la construcción de otro relato, aquel que permita contextualizar la situación en procesos macro-estructurales que otorguen un sentido explicativo y comprensivo. En tal sentido Muntañola Thornberg (1990), especialista en la temática de arquitectura para niños y jóvenes, afirma que *“la arquitectura urbana, debidamente interrogada, permite conocer la ética, la moral, la política y la cultura de una sociedad. Las construcciones y los planos de la ciudad, son determinantes de y determinados por la cultura de la ciudad, en un doble juego de influencias”*(Alderoqui – Villa. En Aisemberg y Alderoqui, 1998).

Estas autoras por su parte señalan otro punto interesante de la relación del enfoque histórico - patrimonial en la enseñanza de la ciudad y la historia oral: Esta permite indagar en las relaciones entre la microhistoria y macrohistoria estableciendo vínculos entre las vidas individuales y anónimas y aquellos procesos históricos que determinan su existencia (Schwarztein. En Aisemberg y Alderoqui, 1998).

Estos aportes se hacen también pertinentes al último apartado que señala Carretero y que se refiere a que *“la historia y las ciencias sociales no sólo usan*

explicaciones causales sino intencionales”. Esta afirmación no desconoce la existencia de condicionantes estructurales sino que alerta a que una diferencia importante de las ciencias sociales y la ciencias naturales reside en que aquellas deben incluir los motivos e intenciones de los protagonistas para lograr una comprensión más amplia de lo que se busca explicar. La indagación a partir del PCA y su relación necesaria con la historia oral obliga a la inclusión de motivos e intenciones personales. En todo caso en este enfoque el alerta epistemológico debería orientarse al trabajo con hipótesis explicativas amplias que incluyan equilibradamente los condicionamientos estructurales y procesuales y las intenciones y motivos personales.

Justamente, Alderoqui y Villa señalan como otro de los pilares del enfoque histórico-patrimonial, la lectura territorial, entendiendo el territorio como estructurado y estructurante por y de procesos históricos sociales. *“Pasear por las zonas antiguas o especializadas de las ciudades es un modo excelente para dar a conocer los secretos de la arquitectura, el arte y la historia de otras épocas, pero si sólo queda en los descriptivo se pierde la posibilidad de comprender las razones de dicha organización espacial* (Aisemberg y Alderoqui, 1998).

Por otra parte, investigaciones recientes (Carretero - Jacott) parecerían marcar la tendencia de que los adolescentes y no expertos a comprender la historia de una manera narrativa muy centrados en individuos y sus acciones –personalista-, mientras que los sujetos expertos organizan su narrativa en torno a agentes más abstractos y dando mayor relevancia a factores socio-político, económico, científicos y sociales. Una lectura integral del PCA integrando el abordaje desde la historia oral, la micro - historia, la historia de la vida cotidiana y la historia estructural, permitiría caminar en el sentido de partir de la narrativa “no - experta” hacia formas de explicación y comprensión más abstractas e integradoras.

Capítulo III

De la dimensión onto/epistemológico disciplinar; en particular las opciones desde el conocimiento psicológico.

1) Algunas limitaciones en la comprensión de la historia por parte de los niños
Procuraremos en éste apartado, hacer algunas consideraciones generales acerca de los aportes constructivistas a una didáctica de lo social y lo histórico, para luego centrarnos en el análisis de una cuestión puntual: el valor didáctico

que pueden tener las actividades en las que se trabaje con y a partir de objetos arquitectónicos.

Como lo advierten varios autores, pareciera que no es fácil para alumnos de los primeros años de la enseñanza básica la comprensión de los contenidos sociales e históricos. En éste sentido Carretero (1995) señala varios estudios que mostraron que en historia los alumnos alcanzaban los clásicos estadios piagetianos más tarde que lo que lo hacían en matemáticas o Ciencias, y que éstos resultados *“sugirían la conveniencia de retrasar la introducción de la Historia en la escuela, con el fin de adaptar el currículo al proceso de desarrollo del alumno”*.

En similar sentido, luego de señalar varias posibilidades y limitaciones en cuanto a la construcción infantil de lo social, (referidas al niño: tendencia a la acción, errores constructivos, etc., y referidas al objeto mismo: mayor abstracción y complejidad) afirmamos que una posición reduccionista nos llevaría a concluir: *“no enseñemos historia, no enseñemos sobre el mundo político y económico, no enseñemos... porque los chicos no lo pueden entender* (Rinaldi y otros, 1993).

Ambos autores dan otros argumentos que cuestionan seriamente éste tipo de afirmaciones, basados fundamentalmente en las peculiaridades del aprendizaje según el objeto de conocimiento. Carretero, por ejemplo advierte que *“carecería de sentido evaluar la comprensión de la historia y la Ciencias Sociales por parte del alumno utilizando tareas diseñadas para evaluar el pensamiento hipotético - deductivo”*. Por su parte nosotros continuamos afirmando que *“no es sostenible ya pensar que si el niño trabaja lógicamente en matemática podrá transferir dicha lógica al análisis de problemas sociales, ...es al interior de la práctica con el objeto que el niño construye su lógica; toda forma de pensamiento es inseparable de su objeto de conocimiento”* (Carretero, 1995).

No podemos dejar de advertir la coincidencia de éstas afirmaciones con las que realiza Bruner (1988), quien diferencia dos modalidades de pensamiento: la paradigmática o lógico-científica y la narrativa. La primera trata de cumplir el ideal del sistema matemático, formal, de descripción y explicación, se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. La modalidad narrativa produce, en cambio buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso.

Hechas las consideraciones relativas a las limitaciones del proceso constructivo, veamos ahora sus posibilidades.

Una de los capítulos más importantes de la didáctica de las ciencias sociales se refiere a la distinción entre el pensamiento social de carácter espontáneo o apropiación de la cultura, de aquel que permite acceder a los modos de indagación de las ciencias sociales. Como afirman Iaies y Segal (1992),

“Estas limitaciones pueden ser miradas desde los conceptos de contenidos espontáneos y no espontáneos planteada por el mismo Piaget y desde el concepto de Zona de Desarrollo Potencial de Vigotsky”.

Similares consideraciones realiza Aisemberg (1994), quien se aboca a llevar los aportes del constructivismo a un análisis de las posibilidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En especial trabaja el concepto de conocimientos previos, tan difundido actualmente en el medio escolar, pero no siempre tan bien comprendido ni utilizado.

El problema, como bien lo plantea la autora es hallar la relación justa entre el reconocimiento y utilización de los conocimientos previos de los niños y la enseñanza de nuevos contenidos. Con frecuencia ocurre que se enfatiza demasiado uno por sobre el otro, o se realiza primero un trabajo diagnóstico sobre las ideas de los niños y se introducen luego los contenidos independientemente de esas ideas.

Hechas estas consideraciones intentaremos ir delineando posibles caminos en torno a la didáctica de lo histórico, y en particular lo referido al patrimonio arquitectónico.

Como de historias se trata, una de las fuentes a las que inicialmente recurrimos fue a nuestra propia historia de aprendizajes con relación al PCA. Un par de ejemplos nos parecieron adecuados para iniciar la reflexión.

Con frecuencia nos ocurre que al hacer el ejercicio de “re-pensar” en algunos nombres que hemos escuchado desde niños, nos resuenan como si los escucháramos por primera vez, o le encontramos otros significados de los que no nos habíamos percatado antes. Al pensar en nuestra ciudad, advertimos por ejemplo que la tradicional calle Colón, por la cual algunos de nosotros hemos caminado desde niños, hace alusión al conquistador español. Esto es de una obviedad absoluta Sin embargo, ¿porqué a pesar de los conocimientos escolares (“El descubrimiento de América” con sus típicas carabelas) no “resuena” en ambos casos como “lo mismo”? La respuesta puede ser: la calle y su nombre nunca constituyeron un objeto de conocimiento escolar, la calle sólo sirvió para ser transitada, para llegar al centro, para dirigimos por ejemplo a la tradicional librería Anello,

etc. Por otra parte su nombre nos permite ubicarnos en la ciudad cuando alguien la menciona, o cuando vemos una dirección escrita, etc. Pero en ninguno de los casos nos resuena como “Cristóbal Colón”, asociando a él tanto los aprendizajes escolares como las resignificaciones de tipo histórico o ideológico que hayamos podido construir posteriormente. Si continuamos la reflexión, podemos preguntarnos por ejemplo, por qué la calle lleva ese nombre y no otro, quién, cuando y porqué dispuso ese nombre, etcetera.

Un ejercicio similar podemos hacer con lo visual: las mismas calles, las fachadas de las casas y edificios. Por ejemplo, sólo luego de haber partido y vivido un tiempo en otra ciudad de trazado más moderno, uno de nosotros se sorprendió sobremanera cuando al volver para unas vacaciones advirtió lo angosto de las calles puntanas y lo vetusto de los frentes de las casas de la ciudad en las que había vivido nada menos que 10 años de su vida. A pesar de haber pasado sólo un año desde su partida, ¡Esperaba ver las calles tan anchas como las de la ciudad en la que ahora vivía, y un color menos gris en los frentes de las casas! Si bien en este caso ese insight no fue producto de un ejercicio, sino de haber recibido un verdadero impacto perceptivo³, el fenómeno es similar al anterior: se requiere de una situación especial, -deliberada o no-, para poder interpretar desde un registro distinto un paisaje al que estamos habituados.

De acuerdo a estos ejemplos, parecería no importar demasiado que se trate de elementos con relativo *autosignificado* (Hernandez y otros, 1998), como en la primera situación, o de elementos *sin autosignificado*, como en el caso de las fachadas y el de la traza urbana. Dicho en otros términos, no bastaría con que el objeto posea autosignificado para que el sujeto automáticamente vincule el nombre con los hechos históricos correspondientes. Obviamente, esto no descarta que una vez iniciado el proceso tendiente a otorgar significado, el camino está mucho más allanado que en el segundo.

Ambos casos avalarían fuertemente una posición constructivista, en cuanto a la fuerza y persistencia que pueden tener las construcciones personales por sobre la realidad objetiva. Pero también nos permiten ver los huecos que deja una enseñanza basada sólo en datos aislados o en “*narraciones cargadas de anécdotas y de valores que se pretendían transmitir al alumno*” (Carretero, 1995), pero descontextualizadas de la realidad. Pero no creemos que el problema radique en que dicha enseñanza utilizara narraciones, sino entre otras cosas al tipo

³Entendemos que este impacto perceptivo y la extrañeza resultante, derivan de una inadecuación entre la visión actual de la ciudad, y un esquema previo modificado por el acostumbramiento perceptivo a una ciudad más espaciosa.

de narraciones y a su tendenciosa utilización, como el mismo texto de Carretero lo sugiere. Precisamente la narración, sobre la que ya se han hecho en este trabajo algunas disquisiciones epistemológicas, será nuevamente abordado en éste capítulo, pero en función del posible valor psicológico y didáctico que tiene en cuanto a la enseñanza de la historia a partir de objetos arquitectónicos.

Resumiendo, vemos que por un lado las dificultades de una verdadera comprensión de la historia deriva de los propios límites madurativos del niño. Esto a su vez se liga con otra: la complejidad del conocimiento social e histórico. Finalmente vemos como la misma enseñanza, puede ser un tercer tipo de obstáculo a la comprensión del niño.

Teniendo en cuenta los ejemplos citados (nombre de la calle, aspecto de las fachadas), podríamos concluir en que el sólo contacto con el patrimonio arquitectónico no garantiza la comprensión de la historia. De hecho, muchos objetos están presentes desde siempre en la vida del niño, sin lograr por ello una comprensión auténtica sobre ellos.

Aparentemente lo que en los casos citados permitió una re - estructuración de viejos conocimientos fueron situaciones “especiales”. En un caso, el insight surge a partir de una reflexión deliberada de un adulto; en el otro caso surge a partir de lo que podríamos calificar como un conflicto cognitivo surgido de una experiencia perceptiva.

Como sabemos que no podemos dejar librado el aprendizaje sólo a las reestructuraciones espontáneas del niño, producto de su capacidad constructiva, nos interesa aquí analizar precisamente el lugar de la enseñanza como generadora de situaciones que pueden permitir una más profunda comprensión de los procesos históricos.

No estamos dejando de lado el desarrollo infantil. Por el contrario, estamos procurando analizar aquellos aspectos del desarrollo vinculados a la acción de la escuela. Desde el enfoque vigotskiano, la enseñanza no sería algo que se superpone, sino que forma parte del desarrollo infantil, a partir de la acción de distintos mediadores.

Para Vigotsky (1988),

“...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño”.

2) Aportes psicológicos vinculados a la utilización del PCA en la enseñanza de la historia.

Partiendo de éstos conceptos, procuraremos analizar tres aspectos que nos parecen claves en relación a la utilización didáctica del PCA como recurso didáctico:

- 1) El lugar del otro cultural en el aprendizaje
- 2) Las posibilidades del proceso constructivo
- 3) El lugar de la narrativa en la enseñanza de la historia

1) El lugar del otro cultural en el aprendizaje

La exposición directa a los objetos arquitectónicos es necesaria, ya que como se expresó en el capítulo II: *“ualquier manifestación del pasado, como también del presente sólo es perceptible de forma exhaustiva y clara cuando se conoce también la cultura material el escenario de los hechos o de los acontecimientos”* (Hernandez, 1998).

Desde el punto de vista psicológico esto sería avalado por la necesidad de operar con objetos concretos en especial en el estadio de las operaciones concretas, según la teoría piagetiana.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta como expresa Bruner, que *“la mayoría de nuestros encuentros con el mundo no son, como hemos visto, encuentros directos. Incluso nuestras experiencias directas, así denominadas, para ser interpretadas se atribuyen a ideas sobre la causa y la consecuencia, y el mundo que emerge frente a nosotros es un mundo conceptual. Cuando estamos perplejos frente a lo que encontramos, renegociamos su significado de manera que concuerde con lo que creen los que nos rodean.*

“Casi todo aquello con que nos relacionemos en el mundo social, como he insistido reiteradamente, no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da la existencia a ese mundo: la lealtad nacional o local, el dinero, las asociaciones, las promesas, los partidos políticos”.

En el capítulo II decíamos que:

- La concepción de sujeto que sostenemos refiere a un sujeto conformado históricamente, es un ser de necesidades que se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan.

- El PCA es un proceso histórico de asignación de valor a manifestaciones materiales o simbólicas., referentes de la memoria de distintos sujetos sociales

Estos posicionamientos onto-epistemológicos son coherentes con la perspectiva Vigotskiana del desarrollo, en la cual el lugar del otro cultural (padres, maestros, pares) no es accesorio, sino constituyente de la subjetividad. Desde esta perspectiva, (y la de Bruner) aún los objetos materiales son significados inicialmente por los adultos, y sólo después son re-significados por el niño.

Es común observar que los niños establecen diferencias entre el conocimiento recibido en la vida cotidiana y el conocimiento escolar. Para muchos niños, un conocimiento es para aprender, sólo si ha sido recibido en la escuela y por su maestra. Esto explicaría el hecho de que por ejemplo una visita a la plaza, realizada en horario escolar, puede motivar entusiastas comentarios del niño al llegar a su hogar, siendo en realidad la misma plaza en la que juega con sus amigos cotidianamente. De hecho esa visita ha sido diferente: adquiere una legitimación como actividad escolar. Luego, las actividades que se propongan, el desempeño de la maestra y el grado de interés que muestren los niños serán otros ingredientes necesarios para el éxito de la experiencia. Lo mismo podría decirse de las fachadas de las casas antiguas que vemos cotidianamente.

A partir de esto queremos señalar que, -sin descartar otros aspectos de orden psicológico, pedagógico o social-, mucho de la efectividad de ciertas propuestas didácticas, tienen que ver con que en ellas se aprovechan positivamente fenómenos inherentes a la misma condición humana, que si bien suponen la comunicación, no se agotan en ella. La situación de enseñanza es por sobre todo un hecho cultural, constitutivo y constituyente de los sujetos que la protagonizan. Y en tanto hecho humano, social y cultural está atravesado por distinto tipo de contenidos cognitivos, afectivos, actitudinales, configurando a su vez diferentes expectativas, fantasías, etc. que juegan en los vínculos que en ella se establecen.

Esto es siempre así aunque el docente no lo advierta ni menos aún lo trabaje deliberadamente en sus clases. A los docentes se les insiste -y luego ellos también insisten sobre respetar los niveles madurativos y los conocimientos previos de los niños; pero poco se les advierte que ellos también son importantes actores en el proceso, no sólo planificando actividades, sino jugándolas desde su propia subjetividad. Lo que llega al niño es mucho más que lo planificado. El maestro lo sabe. Pero probablemente al volver a planificar vuelva a ponerse en el rol técnico - aplicador que se le asigna, no animándose a aprovechar lo que intuitivamente advierte en las situaciones cotidianas de enseñanza.

No estamos hablando de espontaneísmo; por el contrario, estamos diciendo que en la caja de herramientas didácticas con las que planifica, suelen faltar algunos elementos que nosotros consideramos importantes. Nos referimos con-

cretamente a que pueda pensarse como un otro cultural significativo para el niño. Esta afirmación, muy general y teórica por cierto, puede sin embargo tener importantes consecuencias en la búsqueda de nuevas propuestas didácticas. Puede ampliarle su mirada y llevarlo por ejemplo, a reconocer en sus propias clases una cantidad apreciable de hechos, situaciones, generadas a partir de sí mismo como de sus alumnos, a partir de las cuales crear y recrear nuevas propuestas didácticas. Si esto es válido para cualquier contenido a enseñar, cuanto más lo es en las ciencias sociales.

2) Las posibilidades del proceso constructivo

Ya mencionamos en la primera parte de éste capítulo algunos aportes del constructivismo a la enseñanza de las ciencias sociales en general. Procuraremos aquí contextualizar los mismos en torno al PCA.

Volvamos un poco a las limitaciones del niño.

“Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio ocupa un lugar muy reducido. La evolución social, el cambio histórico, se entiende con grandes dificultades y muy tardíamente”

“Para comprender una organización social en cualquier época de la historia el referente infantil es su conocimiento sobre la sociedad actual. Esto produce distorsiones en la comprensión de las sociedades del pasado, porque los niños les atribuyen significados que son de nuestra realidad” (Delval, 1981. En Aisemberg, 1998).

Una manera de trabajar en la superación de esta paradoja según Aisemberg es tener en cuenta las conceptualizaciones que los niños ya tienen sobre la sociedad presente. A su vez, la única manera de que aparezcan las distorsiones mencionadas es promover que las mismas surjan en el aula y de esa manera poder intervenir.

Aún así, es posible que debamos contentarnos con que el niño sólo adquiera algunas nociones, a partir de algunos referentes. Según Domínguez a partir de éstos referentes *“los alumnos irán cargando de significado los conceptos científicos. La utilización de dichos conceptos irá generando un proceso de ratificación o rectificación de esos significados. Sin embargo es importante aclarar que el proceso de enseñanza no garantiza de ninguna manera que dichos conceptos científicos sean construidos por los chicos. Se trata simplemente de iniciar un camino hacia ellos”* (Iaies y Segal).

Es ésta calidad de referente la que le puede otorgar valor didáctico al PCA.

En primer lugar, la posibilidad de contar con espacios conservados que tengan valor testimonial, constituiría un recurso privilegiado para propiciar procesos de empatía, situarse en el lugar de..., en la época de... Esto debe acompañarse de relatos testimoniales vívidos o narraciones que no sólo aporten información sino que creen un clima que permita la identificación con quienes vivieron en otras épocas. La situación ideal la constituiría la posibilidad de usar ropa de época y jugar roles de diferentes personas.

El PCA, también puede operar como pista, como objeto de conocimiento poco estructurado que suscite la formulación de hipótesis a partir de los marcos de referencia infantiles.

Una investigación piloto, que podría tomarse como punto de partida interesante para desarrollos semejantes, es la realizada por Jean-Nöel Luc (1982) en donde se encuesta a niños de entre ocho y diez años acerca de la antigüedad de los monumentos (el más nuevo y el más antiguo). Las hipótesis de los niños más pequeños es que lo más deteriorado es lo más antiguo; en un grado de mayor elaboración apelan a relacionar la infancia y la juventud de sus padres y abuelos con la existencia del edificio; y finalmente proponen averiguar el año de construcción para estimar con exactitud la antigüedad.

El planteo de hipótesis por parte del niño permitiría plantear situaciones de debate entre grupos heterogéneos a fin de promover el conflicto sociocognitivo o al menos la duda y la generación de preguntas genuinas por parte de los niños. Estas dudas, estas preguntas y las contradicciones que surjan de comparar distintas hipótesis (proceso en donde el docente tiene una tarea fundamental), pueden orientar la búsqueda significativa de información nueva y promover cambios o asimilaciones y acomodaciones de los marcos de referencia previos.

A esta nueva información se podrá acceder a partir de textos, documentos de época, diarios, materiales audiovisuales o testimonios orales. En todos los casos constituye un relato. Esto nos conduce a las reflexiones del siguiente punto.

3) El lugar de la narrativa en la enseñanza de la historia

Tanto en el capítulo II como en éste mismo apartado, se hizo referencia a la historia como relato. Como allí se apuntó, la crítica central es que en educación se presenta a la historia como una mera narración y no como una interacción de estructuras sociales de carácter complejo. (Carretero, 1995)

Pero asimismo creemos con Lodge (1990), que *“la narrativa, como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar experiencia, ha perdido gran parte de la importancia que debería tener”*.

Coincidimos en que *“la narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto”* y que *“Como la forma del relato es enormemente importante en las culturas orales, y en la medida en que nuestra moderna cultura alfabeta conserva prácticas orales, la narrativa sigue desempeñando un papel vital y fundacional en la enseñanza y el aprendizaje”* (Lodge, 1990).

Pero que desempeñe un papel vital no significa que siempre sea reconocida ni utilizada adecuadamente. Una posible razón quizá sea una herencia positivista en educación, que tiende a sobrevalorar el conocimiento científico por sobre el artístico o cultural, o en términos de Bruner, la modalidad paradigmática o lógico-científica por sobre la modalidad narrativa.

¿Cuál puede ser el valor del relato en cuanto a la utilización del PCA?

Bien podríamos decir que el docente es un constructor o reconstructor de relatos, en el sentido que al transmitir cualquier saber, lo hace mediatizado a través de su “sello” personal, utilizando aquellos estilos narrativos que mejor se adecuen a su personalidad, a sus conocimientos, y a sus concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, etcetera.

Cuanto más libre y seguro se sienta, más podrá permitirse y permitirle a sus alumnos jugar con el conocimiento, promoviendo actividades que tiendan más al descubrimiento y a la construcción que a la repetición.

Sin duda que algunos conocimientos se prestan más para éste tipo de actividades. Precisamente, la utilización de elementos del PCA puede constituir un excelente disparador para la producción conjunta de narraciones históricas.

Los elementos sin autosignificado –como se mencionó con anterioridad–, como por ejemplo los edificios antiguos o la misma traza de la ciudad, son una interesante fuente de conocimiento histórico porque contiene mensajes o indicios en relación a los cambios en el uso, a los materiales y técnicas utilizados en sucesivas remodelaciones, a las características de sus distintos habitantes, etc.

Hasta aquí nos hemos referido al rol que puede cumplir el docente y a las posibilidades que brinda el PCA.

Con relación al alumno ya mencionamos algunas de las dificultades que presentan los más pequeños en cuanto a la comprensión de los contenidos sociales e históricos.

Podemos agregar algunas consideraciones acerca de la noción de tiempo histórico y del espacio. En relación al tiempo histórico continuamos afirmando que:

“sus posibilidades de apropiación se dan recién en la adolescencia ... luego de un largo proceso en el cual... las nociones temporales se van construyendo unas sobre otras (tiempo en la acción - nociones temporales fundamentales - tiempo físico- tiempo social o convencional.

La noción de espacio, por otra parte, se asienta en el propio cuerpo en relación con la acción y percepción directa del niño en sus espacios próximos y familiares. Toda representación espacial (ej: un mapa de otro país) de lugares no conocidos será para los chicos simplemente una hipótesis, una suposición. Sin embargo esto no significa que los niños ignoren la existencia de otros lugares(mucho menos hoy con la presencia de la televisión) o descarten cierta vivencia global del planeta y el espacio astral” (Rinaldi y otros, 1993).

Teniendo en cuenta estos aportes, pensamos que la exposición directa (utilización de elementos cotidianos del PCA) puede ser una manera de atenuar la dificultad para situarse espacialmente. Por otra parte, la construcción de un relato a partir de pistas, y en el que el mismo alumno se sienta protagonista, puede reducir la dificultad para situarse en el tiempo histórico.

Mas allá de estos análisis, podemos apostar a que el niño, proclive a quedar extasiado ante interesantes relatos y de ser protagonista de intrigantes y lejanas aventuras, difícilmente pueda escapar a la invitación a develar viejas historias atrapadas en objetos del presente. Si podemos lograr aunque sea sólo esto en los niños más pequeños, probablemente estaremos promoviendo una actitud más crítica en el futuro, una actitud de búsqueda, de develamiento, que permita una verdadera comprensión de los hechos históricos.

Capítulo IV

De la dimensión de la enseñanza.

En esta dimensión, se sintetizan un sinnúmero de decisiones y en consecuencia de transformaciones que permiten convertir *“...a las ciencias sociales enseñadas en una creación hecha a medida del sistema escolar para responder a las finalidades planteadas”*(Finocchio y otros, 1993). *“Es en esta dimensión donde los propósitos socio-políticos, el sentido social atribuido a la enseñanza de las*

Ciencias Sociales, con sus componentes utópicos, entra en relación con las opciones epistemológicas disciplinares, para orientar la multiplicidad de decisiones necesarias e inherentes a la construcción curricular” (Rinaldi, Acosta, Boso y De Pauw, 1998).

En un intento de coherencia con lo planteado en los capítulos anteriores y a modo de síntesis consideramos que el trabajo escolar (particularmente E.G.B. 1 y 2) y no-formal (talleres, centros culturales) a partir del PCA trataría de construir y ofrecer un conocimiento que sea instrumento para develar relaciones ocultas desde el conocimiento hegemónico que circula en la vida cotidiana: así en nuestro caso ocupar con conocimientos significativos el vaciamiento de contenidos acerca del pasado, trabajar sobre situaciones problemáticas, contemplar múltiples sujetos históricos, sus conflictos y relaciones de poder, contextualizar lo particular en tramas de relaciones mayores, relacionar los modos de producción y sus vicisitudes históricas con otras dimensiones de la vida.

Desde esta perspectiva el trabajo a partir del patrimonio arquitectónico nos permiten abordar distintas problemáticas del pasado y del presente. Por ejemplo: organización socioeconómica en diferentes períodos, organización territorial, expansión de la ciudad, cambios en las actividades, clases sociales, relación con las tendencias nacionales e internacionales, modos de vida, valoración del pasado; conflictos, relaciones de poder; periodizaciones con diferentes criterios, distintas dimensiones temporales.

Trabajar a partir de las pistas del pasado que nos ofrece el patrimonio arquitectónico permite la formulación de preguntas en torno a lo que la pista no nos dice. Entonces es más sencillo proponer actividades de exploración, de formulación de interrogantes e hipótesis que guíen trabajos de indagación y búsqueda de información.

Gloria Edelstein utiliza la categoría de construcción metodológica para definir un proceso particular que, a nuestro entender, se enmarca en la dimensión que estamos tratando. Rescatamos esta categoría porque destaca este carácter sintético, este acto complejo donde se entrecruzan decisiones de múltiples dimensiones. Edelstein (1995) concibe la construcción metodológica no como un proceso meramente técnico sino como el *“fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de*

mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica”.

No podremos aquí hacer propuestas tan particulares porque no nos ubicamos en el lugar de un docente particular, frente a un grupo particular de niños en un contexto determinado. Sin embargo y moviéndonos al interior de la dimensión de la enseñanza propiamente dicha cabe a los didactistas sugerir, a modo de ejemplo. El presente trabajo en su totalidad, constituiría un insumo para la construcción metodológica de los docentes particulares que quisieran apropiarse de esta propuesta.

Con esta intención y a modo de ejemplo presentamos algunos lineamientos generales posibles de trabajar en la E.G.B. y algunos ejemplos de posibles situaciones de enseñanza en la ciudad.

Algunos lineamientos de trabajo

Primer Ciclo: se trabajaría poniendo el énfasis en el aprender a mirar, enriqueciendo el bagaje de experiencia de los niños con su ciudad, el goce y apreciación estética. Las actividades estarían centradas en recorridos y visitas, lectura de imágenes y construcción de conocimiento a partir de las preguntas e hipótesis de los mismos niños.

Segundo Ciclo: se avanzaría hacia la apropiación de conceptos, denominaciones técnicas, descripciones más completas usando ya, categorías más específicas, intentar periodizaciones y construir conocimientos sobre algunos procesos (espaciales, históricos, sociales, tecnológicos).

Tercer Ciclo: se podría avanzar en la búsqueda de explicaciones. Reconstrucción de períodos históricos locales en relación con la realidad nacional e internacional, precisión en el contenido conceptual, esbozo de teorías explicativas atendiendo a la multideterminación de lo social y a sus particularidades epistemológicas.

Algunas situaciones de enseñanza posibles a partir de sendas e hitos de la ciudad:

I. Actividades para aprender a mirar

- Delimitación espacial: seleccionar una senda rica en patrimonio arquitectónico, en un horario poco transitado para que el grupo de niños pueda deambular sin mayores riesgos.

- Situación: El grupo de chicos se organiza en parejas, provistos de lápiz y libreta; si es factible, contar con un grabador y cámara de fotos. Los coordinadores cuidan la seguridad del grupo y mantienen la atención centrada en la tarea, dando sugerencias, haciendo propuestas que agudicen la mirada, señalando detalles no percibidos, proponiendo comparaciones. La participación de los coordinadores ha de ser centrada en las preguntas, y guardando un delicado equilibrio entre ofrecer información y permitir que se mantenga la curiosidad. En esta situación, como en la anterior, son claves las sugerencias que desarrollen el goce y la apreciación estética.

- Actividades:

- Mirando a la altura de la línea de los ojos (ángulo medio)
- Encontrar: locales y casas residenciales. Diferenciar construcciones más nuevas y más antiguas. Detectar posible cambio de uso de una edificación, antes y ahora.
 - Prestar atención y observar en detalle: puertas, ventanas, timbres, llamadores, rejas. Anotar las impresiones y sensaciones o grabarlas. Tomar fotos
 - Reconocer materiales usados en la construcción.
 - Registrar preguntas y problemas que surjan para investigar.
 - Mirando para abajo (ángulo alto; plano cenital)
 - Encontrar: zócalos, umbrales, ventilaciones, cimientos, entre otras.
 - Anotar o grabar impresiones y sensaciones. Fotografíar o registrar con dibujos o *frotage*.
 - Reconocer materiales usados en la construcción.
 - Registrar preguntas, etcetera.
 - Mirando para arriba (ángulo bajo; plano contra-cenit)
 - Encontrar y comparar: ornamentos, gárgolas, cornisas, techos, líneas de construcción. Comparar alturas.
 - Realizar registros.
 - Reconocer materiales y posibles usos.
 - Reconocer unidades posibles en la línea de construcción original a pesar de las subdivisiones actuales. Distinguir distintos usos de las edificaciones: de origen y actuales.

II. Actividades con imágenes.

- Delimitación espacial: sobre fotos de las sendas recorridas. Imágenes de la senda, de las fachadas en planos generales y de detalles.

- Situación: el grupo en un lugar cerrado, si es posible con mesas que permitan agruparse de a 3 o 4 chicos o con almohadones que permitan delimitaciones en ronda para trabajar en pequeños grupos. Contar con carpeta de imágenes seleccionadas por los coordinadores y provistas por los grupos, pero organizadas según propósitos claros. Contar con material de registro escrito. Los coordinadores alientan la tarea, resuelven dudas, rescatan preguntas, formulan preguntas y alientan al grupo a delimitar hipótesis o problemas o preguntas o temas que guíen una pequeña investigación en torno a ejes: arquitectónicos, históricos, económicos, estéticos, etc.

- Actividades:

- Reconocer las casas observadas en las imágenes
- Observar con mayor detenimiento los detalles. Responderse algunas de las preguntas formuladas en el recorrido y seguir formulando otras. Organizarlas.
- Reconocer detalles nuevos y formular hipótesis .
- Registrar detalles en dibujos para indagar información técnico-arquitectónica (nombres, materiales, modo de construcción, estilo, etc.)
- Ordenar temporalmente las fachadas y discutir los criterios y razones utilizados. Elaborar una estrategia de confrontación de datos para verificar sus hipótesis temporales.
- Intentar, con ayuda de las imágenes, planos de la senda.
- En un friso de imágenes de casas antiguas discontinuo, completar dibujando las casas que faltan tal como se las imaginan en sus orígenes.
- Confrontar con fotos de época.
- Organizar pequeños trabajos de investigación y búsqueda de información a través de distintas fuentes sobre temas, problemas de interés o sugeridos desde los coordinadores.

Estas propuestas constituyen solo ejemplos que pueden adecuarse a niños de diferentes edades. Se centran en situaciones iniciales de exploración y descubrimiento para formularse preguntas, problemas e hipótesis y desencadenar procesos de búsqueda en torno a contenidos como:

- Conocimientos arquitectónicos específicos: lenguaje técnico, estilo, funcionalidad, materiales de construcción, tendencias arquitectónicas en relación con procesos histórico-sociales.
- Cambios en el uso de las construcciones en relación con los procesos de crecimiento urbano de la ciudad y sus determinantes históricos, económicos, sociales y políticos.
 - Sectores sociales que habitaron y habitan esos edificios. Vida cotidiana.
 - Relaciones de poder.
 - Temporalidad: hipótesis de antigüedad de los edificios, confrontación con datos catastrales. Hipótesis de planos de época del segmento recorrido. Comparación con fotos y planos de época.
 - Reconstrucción de memoria colectiva a través del relato de dueños de las propiedades o gente mayor.
 - Reflexión y juicio ético sobre el estado, conservación y valor presente y futuro de la edificación reconocida.

Conclusiones

Hemos realizado un recorrido por las tres dimensiones de la didáctica de lo social. Partimos de opciones valorativas acerca de la relación sociedad - didáctica de lo social, para revalorizar el sentido de trabajar en E.G.B. la historia local y el PCA en el contexto de la actual globalización económico - cultural.

En segundo lugar profundizamos las bases onto - epistemológicas del conocimiento social explicitando sus relaciones con el PCA, pretendiendo un enfoque desde las teorías sociales críticas.

Este planteo desde el conocimiento disciplinar nos llevó a poner la mirada en los sujetos destinatarios de la propuesta: docentes y alumnos; privilegiando un enfoque psicológico constructivista. A partir de analizar las limitaciones propias de la infancia para acceder a la comprensión social del pasado, pudimos discriminar posibles puertas de acceso: el otro cultural, el proceso constructivo mismo y la narrativa.

De la búsqueda de coherencia entre estos compromisos asumidos elaboramos posibles propuestas de enseñanza desde la categoría de construcción metodológica.

La presentación de este tipo de propuestas, incluyendo las diferentes dimensiones de la didáctica, permite una apropiación más profunda de la intencionalidad y los compromisos valorativos y teóricos que subyacen como referentes. Esto puede ser una herramienta valiosa para no hacer de la didáctica de lo social, una mera tecnología ♦

Referencias Bibliográficas:

Alderoqui y Aisemberg (1994). *Didáctica de las ciencias sociales*. Bs. As.: Paidós.

Aisemberg y Alderoqui (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Bs. As.: Paidós.

Augé, M. (1996). *Los no-lugares*. España: Gedisa.

AAVV (1993). *Sobre Walter Benjamin*. Bs. As.: Alianza Editores / Goethe Institut.

Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

Bruner, Jerome; (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la Imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa.

Camilloni y otros (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós.

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica. En Alderoqui y Aisemberg, *Didáctica de las ciencias sociales*. Bs. As.: Paidós.

Carretero, M. (1985). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Aprendizaje - Visor.

Carretero, Mario (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Bs. As.: Aique.

Castorina, y otros. (1989). *Problemas en psicología genética*. Bs. As.: Miño y Dávila.

De Pauw, Rinaldi, Silvage (1998). *Preocupaciones en torno a la epistemología de la didáctica*. Trabajo final del seminario Epistemología de la didáctica a cargo de A. Camilloni.

Finocchio y otros, (1993). Las Ciencias Sociales y su enseñanza. Documento curricular. *Programa de transformación de la Formación Docente. Profesorado de Enseñanza Básica*. Mendoza.

Guevara, M. y Rinaldi, M.A. (1999). *Nuestra ciudad y el derecho a la memoria*. Trabajo presentado a la V Jornada Nacional de Etica y III Congreso Nacional de Etica Aplicada. Asociación Argentina de Investigaciones Eticas. Bs.As.

Gutiérrez, A. (1976). *Pierre Bourdieu*. Misiones: Ed. U.N. Misiones.

Hernández, X.; Pibernat, Ll. y Santacana, J. (1998). La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio. En *La historia que se aprende. Revista Iber*, 17. Barcelona: GRAÓ.

Kusch, R (1976). *Geocultura del hombre americano*. Bs.As.: Ed. F. García Cambeiro.

Kusch, R. (1962). *América Profunda*. Argentina: Ed. Bonum.

Linch, Kevin (1960). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili S.A.

Luc, Jean-Noel (1982). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid: CINCEL-KAPELUSZ.

Moreno, C. (1996). *Espanoles y criollos, largas historias de amores y desamores. Libro 1*. Asociación para la Defensa del Patrimonio histórico nacional y Junta de Estudios históricos de Cañuelas. Bs. As: autor.

Pozo, Juan Ignacio (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Rinaldi, M.A. (1997). Reflexiones desde San Luis: la dimensión socio-política, la dimensión epistemológica en la didáctica de lo social. *Novedades Educativas, Año 9, Nro. 75*. Bs. As.: Ed. Kaplan.

Rinaldi y otros (1993). *Curriculum de Ciencias Sociales de la Escuela Normal "J.P.Pringles"*. San Luis: U.N.S.L.

Rinaldi, Acosta, Boso y De Pauw (1998). *Informe Final T.I. 4/2/9507*. Ciencia y Técnica. San Luis: U.N.S.L.

Rinaldi, M.A. (1999). *Pre - diseño de investigación elaborado para la Maestría en Didáctica*. San Luis: U.B.A.- U.N.S.L.

Romero, L.A.(1996). *Volver a la Historia*. Bs. As.: Aique.

Sarlo, B. (1994). *Escenas de la Vida Postmoderna* Bs. As.: Ariel.

Segal, A Y Iaies, G. (s/a). Las Ciencias Sociales y el campo de la Didáctica. En *Didácticas Especiales. Estado del debate*. Bs. As.: Ed Aique.

Vigotsky, Lev (1988). Interacción entre aprendizaje y Desarrollo. En *Los Procesos Psicológicos Superiores*. Bs. As.: La Pleyade.

Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.