

## Apuntes de una experiencia pedagógica: La historieta como recurso disparador para reconstrucción de la identidad de los pueblos y el aprendizaje de la historia argentina en las escuelas.

José Hugo Goicoechea- Marcos Vergara

jhgoicoechea@arnet.com.ar -

Una presentación a modo de introducción: La historieta como lenguaje integrador en los proyectos de la formación docente:

Esta ponencia resulta del registro crítico de un proyecto educativo de alcance cultural centrado en la difusión y comprensión de la historia argentina, desde la Historieta; en un contexto educativo donde las prácticas de la enseñanza de la historia, en todos los niveles y sobre todo en la formación docente, no están a la altura de las exigencias pedagógicas, académicas y epistemológicas de los últimos tiempos; aún frente al actualizado y profundo replanteo de los planes de estudios para la formación docente en el Nivel Inicial y enseñanza Primaria por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.<sup>1</sup>

La historieta como recreación artística y creativa de la historia situada, generó la recreación de tantos otros recursos creativos, tan necesarios para orientar nuevas prácticas. Insumo para la concreción de espacios de producción, recuperación y recate del patrimonio histórico de sus pueblos a partir de nuevos formatos y recursos didácticos. Autoabastecimiento de recursos producidos desde la práctica como campo de posibilidad de investigación acción y sistematización de la experiencia pedagógica, desde nuestras realidades y demandas concretas.

La historieta así, contribuyó en las condiciones para materializar una “rebelión epistemológica” contra el acartonado y descontextualizado dato; contra el hecho histórico al estilo de vitrina de anticuario, presencias frías y sin vida de únicos textos y largas cronologías políticas, junto al escenario de héroes-dioses como modelos, que hace identificable al historiador en una tarea tediosa y aburrida. La posibilidad de recuestionar, desde el arte y las diferentes

---

<sup>1</sup> La recreación artística de investigaciones históricas a través de reconocidos guionistas/dibujantes argentinos, su publicación de tomos coleccionables a través de Grageas (compactos problemáticos de Historia Argentina en Historietas), resultan el eje material de la presente propuesta. Su difusión tanto educativa en escuelas medias del Sur Santafesino, su exposición en galerías de arte y Ferias del Libro, como así también el acompañamiento a su edición de la capacitación a docentes de escuelas del Dpto. Constitución, la producción de recursos didácticos alternativos para la enseñanza de la historia en todos los niveles del sistema educativo y el desarrollo de talleres de articulación de niveles educativos para el tratamiento e investigación histórica, excede su valor a la de mero producto comercial. Confeccionar el formato artístico de esta propuesta académica y editorial en principio, y educativa y cultural en consecuencia, son el sentido de la edición de los sucesivos tomos editados por Loco Rabia Ediciones, en correspondencia a la programada serie total de 10 tomos, abarcando las distintas etapas del desarrollo político, económico y social de la Argentina, contadas desde el sur santafesino. A modo de una bitácora gráfica, “Grageas históricas” son muestras concentradas de fenómenos históricos dentro de procesos económicos, políticos y culturales, redibujadas por el diálogo del investigador y el artista, en el intento de dar sucesivas dosis de vida a la memoria. Punto de partida para concebir el sentido de pertenencia de toda comprensión presente del pasado. Resuelto en dibujos e historietas, se recreará el contenido de investigaciones históricas. El poder de otorgar vida a tantos sucesos olvidados, desconocidos, silenciados y a tantos personajes que respiran a través del dibujo, pone a la “explicación histórica” en el lugar de lo identificable y por ende, de lo comprensible.

miradas del presente, las representaciones del pasado, pusieron a la historia en estado de observación permanente y a los “actos de enseñanza” escolares en “acciones” “escenarios de producción cultural”. La historieta nos posiciona como intérpretes y autores a la vez; damos vida a la historia para retraducir en historietas la esencia comprensible de su presencia; la forma de transferir pedagógicamente complejos contenidos históricos, en personajes concretos y situaciones particulares, dramatizadas por la tensión argumental, animizadas y problematizadas por los juegos de roles e intereses, acercando el pasado a niveles de la experiencia presente, y en complementaria información documental con un compilado de materiales disciplinares de apoyo y consulta. Reotorgar, a través del arte, la vida e identidad perdida a los contenidos curriculares en Historia, más que como contenidos disciplinares en si mismos, verdaderos recursos conceptuales espejos para poder mirarnos. Hacia una pedagogía experimental, “portafolio didáctico”, pretendemos hacer visible, desde la historieta, el proyecto político de los historiadores.<sup>2</sup>

#### Texto y contexto del lenguaje (de)formativo de la formación docente en Historia

Las citadas líneas de acción pretenden pensar la educación terciaria en actuales contextos políticos argentinos y latinoamericanos y, resolver problemáticas del trayecto práctico formativo docente, desde otros lugares, otros lenguajes: el arte. Por un lado, una práctica pedagógica/didáctica a partir de la propia práctica, modificando la tradicional enseñanza de la didáctica donde se prioriza la lógica de enseñar a enseñar y, por otro, el arte como lenguaje integrador (y pedagógico en si mismo), al teoriscismo reduccionista. Es decir, transformación de una práctica de la “no práctica”, tomando nuestra propia experiencia pedagógica áulica diaria como objeto de experimentación constante, en un proceso de participación y construcción de los alumnos, concebidos desde el protagonismo y compromiso docente. Y el arte un lenguaje “de la”, “por la” y “para la” experimentación (pedagogía experimental); un lenguaje para cuestionar y retraducir el de la reproducción académica. Lo vivo, retraducido por el arte y el registro de dichas vivencias, referenciación teórica de la experiencia, son la materia prima fundamental de la formación de formadores y la producción resultante, el producto apre(he)ndido; consigna que pondrá en tensión el lenguaje dominante teoriscista expositivo del Nivel Terciario.

---

<sup>2</sup> Proyecto que se sustenta desde renovados encuadres epistémicos, disciplinares y pedagógicos, soportan desafiantes líneas de acción: a- Desde talleres de epistemología práctica de las prácticas y de la construcción de contenidos, procedimientos y recursos didácticos para la historia argentina desafiar la tendiente reproducción academicista finalista de la práctica docente teóricamente “sin práctica”. Interpelar desde la práctica el teoriscismo finalista del “academicismo intelectual”, dominante en la (de)formación docente; b- Desde la articulación tutor co-formador de la formación docente inicial y experiencias pedagógicas innovadoras en el aprendizaje de la historia argentina en la escuela media asumir la intervención directa en la práctica, contra la práctica teórica de la práctica, constatando en el campo los resultados de la construcción de contenidos y recursos didácticos; c- A partir de los talleres de investigación histórica: “clínicas del bicentenario” aprehender a investigar investigando, hacer propio la historia no como un hecho sino como “acción”: Modos de pensar y no (solo) de saber; modos de comunicar y dialogar y no (solo) de transmitir; modos de estar y no (solo) ser; modos de aprender hacer y no (solo) de enseñar, reproducir; d- Y a través de la producción de historietas, juegos de simulación para la historia argentina, pliegues y mitosis históricas de nuestros contextos generar recursos alternativos en retroalimentación didáctica, que sostengan los citados cambios epistémicos.

Los ejes teóricos de los citados cursos de acción, resultan de construir el “sentido práctico/(teórico)” de la teoría, trabajar el “sentido presente/(pasado)” del pasado y “local/(global)” del mundo en que vivimos; atender el sentido de transformar nuestra matriz cultural lineal, no dejando de ver el sentido lúdico de las estratégicas y artístico de las actividades, disparadores creativos permanentes dentro de un contexto reflexivo, crítico de la investigación histórica. Proceso de “acción/reflexión/acción” situada que otorga el sentido ético de los procedimientos pedagógicos, el sentido político del sentido de las intervenciones y producciones. La historieta así, resulta el lenguaje disparador para la investigación histórica en las escuelas, y totalizador para la auto reflexión epistemológica y pedagógica del docente, junto al alumno y la reconstrucción de la identidad política de los pueblos.

El arte (historieta) como espacio (alternativo) y lenguaje pedagógico (político) en la formación docente.

Si como dice Daniele Barbieri<sup>3</sup>.

Los lenguajes no son solamente instrumentos con los cuales comunicamos lo que pretendemos: son, también y sobre todo, ambientes en los que vivimos y que en buena parte determinan lo que queremos, además de lo que podemos comunicar

, también, por ende, de lo que hacemos (nuestras modos de decir, “prácticas discursivas” referencian nuestros modos de actuar “prácticas no discursivas” Michel Foucault). El lenguaje nos constituye y, a través de él, predeterminamos nuestra posición pedagógica política dentro del aula, dentro de la escuela, como mico espacio social cultural. ¿Cual es el lugar de la particular enseñanza de la historia en la formación docente, y como su específico lenguaje científico nos constituye -(de)formación-?

En el marco de la historia enseñada para el nivel terciario, la historia como disciplina científica define e impone su particular y específico lenguaje; su identidad (de)formadora; pone, desde una mirada y preocupación pedagógica, diyuntivas prácticas de la teoría.<sup>4</sup> Implicancias en torno del carácter y significancia académica del conocimiento histórico, lenguaje específicamente teórico, que monopoliza teóricamente la teoría y arrastra a las prácticas de enseñanza aprendizaje de su enseñanza, a una ajustada estrechez conceptual. El lenguaje pedagógico propio del campo de la formación docente (teórico de la práctica práctica) es exclusivamente arrasado por el lenguaje academicista de la ciencia historia (teórico de la práctica teórica). Ambientes (“académicos”) en los que vivimos (“conocemos”) y que en buena parte

<sup>3</sup> Barbieri Daniele; “Los lenguajes del cómic universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991

<sup>4</sup> Esto determina la particular práctica teórica de la práctica sin práctica, en el nivel de la experiencia “formativa” o formateada” del docente y su adecuación a las prácticas y representaciones sociales. En este proceso experiencial es determinante el lugar del “saber” y su posición del “saber en la relación áulica, dominada por el docente, en cuanto desplaza o no dichos condicionantes externos. El desplazamiento se produce por descalificación académica y esto se aprehende simbólicamente reproduciendo la tradición formateada de los futuros docentes. “En definitiva predomina la finalidad inconsciente del espíritu. Naturalización de la finalidad en contra de la acción histórica” (P. Bourdieu. Extraído de Gutiérrez, Alicia; “Pierre Bourdieu: Las Prácticas Sociales”. Universidad de Misiones. (Pág. 77)

determinan lo que queremos ((de)formar o “formatear”), además de lo que podemos comunicar (“transmitir”)...; yo agregaría tanto también de lo que pretendemos hacer (“teorizar”); son la tendencia.<sup>5</sup> Acordamos a través de..... que “estos ambientes que son los lenguajes; no constituyen mundos separados, sino que representan aspectos diversos del ambiente global de la comunicación, y están, en consecuencia, estrechamente interconectados, entrelazados, y en continua interacción recíproca”. Siendo inclusivos, naturalmente fusionan complementarios y necesarios. Son creaciones humanas dispuestas a ser utilizadas (habitadas). Sin embargo, el lenguaje academicista científicista teorícista de la Historia como disciplina científica, excluye a los otros mundos discursivos; resulta teorizante de toda práctica pedagógica, contexto de (de)formación docente en proceso, en la medida que separa los mundos de los diversos otros lenguajes, en jerarquías: desjerarquizado resulta el arte (en todas sus manifestaciones) como conocimiento práctico teórico de la práctica, de la acreditación simbólica del nivel, a la hora de definir las competencias profesionales de un profesor de historia, o de formular taxonomías didácticas de un “buen docente” en Historia. Es decir, que el academicismo, como encuadre finalista en sí mismo, monopoliza el lenguaje del nivel a la hora de legitimar su valor por sobre los otros lenguajes, los otros ambientes y mundos posibles. Persiste la concepción de la práctica teórica de las prácticas sin prácticas, asegurándose formalizar (formatear) el perfil del docente en historia y su conocimiento. Cual capital simbólico, este se predispone como el fin y medio instrumental del conocimiento y de la comunicación, de acreditación, (de)formación. El carácter utilitarista o técnico del conocimiento descontextualiza los sentidos, los significantes, las concretas situaciones y problemáticas del hecho educativo como vínculo, como ambiente social. “La diferencia entre un ambiente y un instrumento es que al primero se lo habita, mientras que al segundo se lo utiliza. Ciertamente, también el ambiente puede ser utilizado, además de habitado, y esto es importante para nuestro discurso, mientras que un instrumento sólo puede ser utilizado, con seguridad no puede ser habitado”. Los fines pedagógicos se ven inscriptos en los límites instrumentalistas de la transmisión = recepción = reproducción = medición (evaluación) y no de los espacios (ambientes) de motivación junto con el de experimentación y comunicación (valoración). Los conocimientos históricos como instrumentos de evaluación. El mandato es asimétricamente que el docente enseñe y el alumno (como pueda) aprenda. El contenido de historia no nos contiene,

---

<sup>5</sup> Concentrándonos ahora más en las prácticas mismas en el nivel terciario, no podemos dejar de conceptualizar el papel de la “costumbre”. Este resulta un significante fundamental a la hora de analizar aquellos elementos objetivos y subjetivos más duraderos en nuestras prácticas ya que es ésta, la más fuerte productora de creencias y justificaciones racionales y prácticas de nuestras decisiones (educativas). Inconsciente reafirmación alienante de la costumbre educativa, se naturalizan en la única experiencia posible: la de la reproducción. (experiencia / sin experiencia) La estabilidad de lo inestable, frente a la movida realidad álica, estandariza la puesta arriesgada e incierta de las clases, eliminando la experiencia productiva como mayor condición. Si el orden acordando implícitamente es “mejor lo malo conocido que lo bueno por conocer” se relativizan los sentidos para educar. Se atomizan las razones y fines para educar en innumerables universos diminutos y líquidos de criterios, posiciones tomadas con respecto a dichos sentidos y fines.

no habita en nosotros. Un potente (des)compromiso teoricista mata la experiencia, mata la historia. Una historia del “ser” se impone sobre la del “estar”, sobre el “hacer”.

A los fines de nuestra experiencia resulta esencial establecer estas diferencias y jerarquías de lenguajes, ya que tiene una directa vinculación con las formas y fines comunicativos, entendiendo que todo proceso educativo (aprender), es esencialmente como un proceso de comunicativo. Si consideramos el lenguaje como un mero instrumento, la idea que nos formamos del modo en que funciona el proceso de enseñanza aprendizaje es la de su resultante a esa idea que comunicar, utilizamos el lenguaje para comunicarla (transmitirla), y así sucesivamente. Generalmente esa idea previa es el marco teórico (caudal informático del profesor) que derrama al público ávido de conocimientos. El saber como instrumento del saber. En cambio cuando consideramos el lenguaje como ambiente, estamos obligados a formarnos una idea muy distinta de la situación, del fenómeno mismo de cómo nos «formamos una idea», ¿en qué lenguaje nos la formamos? ¿Siempre con palabras? ¿Y la idea de una pintura o un sonido, entonces? ¿Es posible que nos «formemos una idea» fuera, o antes, de cualquier lenguaje? ¿El lenguaje nos sirve sólo para expresar o también para «formar» las ideas?

“La respuesta es que no existen ideas que no hayan sido formadas en el interior de un lenguaje, todas las ideas nacen en un lenguaje. Entonces el lenguaje en el que estamos pensando será el ambiente en que nos encontramos mientras las formamos. Y así las características del lenguaje en que estamos pensando tienen efecto sobre nuestros pensamientos”- afirmación que corroboramos cuando el lenguaje (academicista) que estamos usando para enseñar, se esfuerza por ser instrumento para transmitir conocimientos (teoricismo), bajo el solo fin de evaluación y no de aprendizajes. Así, las características del lenguaje del nivel Terciario tienen efecto sobre nuestros pensamientos y sobre los de nuestros alumnos: El lenguaje académico se enseña y el efecto que produce es instrumental, reproducirlo<sup>6</sup>. “Habitar un lenguaje significa estar dentro de él, no verlo desde afuera, significa poder aprovechar sus posibilidades expresivas, pero también observar sus límites”. Cuando nos identificamos con un lenguaje, hacemos uso de él, pensamos y nos comunicamos con él, es el lenguaje que constituye nuestro universo y determina nuestros límites”. Lo que no quiere decir que no existan otros, sino que si nos desenvolvemos con preferencia de uno, los otros lenguajes son vistos, por decirlo así, desde fuera”.

La historieta como lenguaje que interpela a la Historia académica

---

<sup>6</sup> Esta pendular tendencia posibilista ver que la institución científica, académica no se corresponde en la mayor de las veces con la institución formativa práctica. Esto se ve reflejado en el choque docente alumno como la representación simbólica del choque intelectual y emocional. El entusiasmo “metapedagógico” se reproduce en las metaplanificaciones, metaobjetivos, metadiscursos de la retórica académica, alejándose de las condiciones concretas de posibilidad, aprendizaje, comprensión de la realidad, identidad. En este escenario, el docente es el centro de la práctica sin práctica.

Apostamos al arte como el lenguaje integrador de todos los lenguajes, más pedagógico que académico, motorizadores inclusivos e identitarios al perfil docente. La historieta como lenguaje que recrea la historia de la historia, resulta el lenguaje que también recree el “conocimiento del conocimiento”: aquellos conocimientos que nos permitiría poder identificar “rituales discursivos políticos y sociales, académicistas y escolares”. Viejos y nuevos rituales escondidos en el campo disciplinar y en las prácticas de enseñanza. Imperceptibles rituales intelectuales y pragmáticos se camuflan con supuestas prácticas transformadoras, colándose formas de violencia simbólica o pasiva. El arte como lenguaje totalizador, práctica o estrategia que haría posible esta doble condición teórica y práctica de la práctica, sin disociarla de la propia práctica. Preguntas que no se pueden hacer desde la determinación de lo lineal.

Ahora bien, la valoración de las relaciones que sostiene el lenguaje de la historieta con el lenguaje académico, es considerada marginal, en la medida que el académico se abstrae del componente subjetivo. La pretendida neutralidad objetivista de la matriz matemática del pensamiento moderno, legitima la fragmentación del hecho histórico en el tiempo, el concepto por sobre el contexto, los procesos y las emociones. Únicas formas de decir condicionan las de ver; únicas formas de pensar condicionan las de hacer, haciendo imposible establecer relaciones (pedagógicas) entre lenguajes: Las de “inclusión”<sup>7</sup>, (el lenguaje del cómic forma parte del lenguaje general de la narrativa, así como el cine y muchos otros lenguajes que nos son familiares) las de “generación”, (un lenguaje es generado por otro: el lenguaje del cómic es «hijo» de otros lenguajes) las de “convergencia” (por el hecho de referir antepasados comunes, como es el caso de la pintura, de la fotografía y de la gráfica; o de mantener áreas expresivas en común; como en el caso de la poesía y de la música, del teatro y del cine) y las de “adecuación” (el cómic encuentra más sencillo remedar, reproducir en su interior otro lenguaje, para utilizar sus posibilidades expresivas), resultan las cualidades relacionales posibles que la historieta produce con otros lenguajes.

El proyecto teórico/práctico de una práctica teórica de la práctica práctica es utilizar y habitar los lenguajes que envuelven los lenguajes “pedagógicos”, por sobre el desbordante poder del academicismo “autori/teoritario” de la ciencia. La historieta como el lenguaje del arte que comparte con otros lenguajes, las cualidades relacionales descriptas. Características que se reconocen como valores éticos prácticos de una práctica escolar, inclusiva (democrática) generativa (constructivista) convergente (multiperspectivista) y de adecuación (situada y autónoma). Características de la historieta que son análogas a fines pedagógicos; acompañan procesos de involucración, recreación, interpretación, producción, participación, fundantes de

---

<sup>7</sup> Barbieri Daniele; “Los lenguajes del cómic universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991

ambientes de aprendizajes significativos. Si el lenguaje de la historieta permite explorar este lenguaje a través de su comparación con otros es un modo de introducir el discurso de la comunicación, matriz de todo aprendizaje. La historieta como transversal recurso y ambiente porque cada lenguaje considerado se puede encontrar en más de un tipo de relación a la vez, cohabita con la transdisciplinariedad del conocimiento complejo.

Desde esta perspectiva, es sustantivo reubicar a la pedagogía en el centro de la formación docente, entendida como la práctica de las prácticas prácticas. En plural por el contemporáneo fenómeno de las multidemencionadas, diversas y antagónicas formas de ver, decir y pensar, junto a atomizadas formas de sentir, hacer y educar. Campo de inflexión teórico/practico de la práctica teórica, históricamente condicionado y culturalmente construido, en constante proceso de construcción y reconstrucción. Campo o línea de lucha entre dos fuegos: entre el “reduccionismo intelectualista” del “cientificismo educativo” y el “reduccionismo pragmático” del “relativismo cultural” epocal. Pensar pasar las artes como nuevos campos y lenguajes de posibilidades prácticas de enseñar y aprender en el Nivel Terciario, es poder pensar pasar por estos dos frentes o subcampos (academismo / relativismo cultural) desde su campo móvil. No sentándonos cómodamente en la reproducción de lo ya consabido, de lo ya instituido, no embriagarse en las seductoras aguas del deseo relativista y/o pasarse radicalmente a un ajustado dogmatismo intelectual, que pone el acento del problema de aprendizaje, solo a los alumnos.

Sus cualidades como lenguaje articulador de otros lenguajes, concilia con nuevas formas de ver la historia. Una alianza que transforma la ciencia en la vida, espacio y tiempo pedagógico de contención y comprensión de la realidad. Apogeo de la escala humana, la historia se resignifica en el espacio-tiempo vivido, reconociendo su paso en la ineludible identificación como integrantes de la sociedad. Reconocer que estamos en la historia es comprenderla más que estudiarla como observador externo. La historieta es escenario vital de esa identificación visible, plausible, de personajes, relaciones y conflictos que cobran vida. La localización de grandes procesos históricos en los espacios y tiempos vivido, cercanos, ponen a la región histórica en el centro de la trama artística. Punto de partida ya que se configura y, por lo tanto, se distingue de otras por la especificidad de su estructura social; interconexión de la trama social que se configura con sus componentes básicos: el medio geográfico y sus recursos, las actividades productivas y las relaciones con el mercado, la dinámica demográfica, los núcleos de poder, la identidad y mentalidad colectiva regionales expresadas a través de distintas manifestaciones culturales, la familia, los vínculos parentales, la etnicidad, los cambios que han experimentado, son insumos a revivir. Para poder observarlos y, a través de ellos, poder comprender la historia debemos exponer a ésta, la región como el contenido de campo, el pasado en el presente como una película, particular recreación intencionada de la realidad, más que como una fotografía de

época, más que objetos en vitrinas de museos, mas que contenidos en unidades cronocurriculares.

Cada viñeta tiene una función directamente narrativa; incluso en ausencia de diálogos y de didascalias o texto narrativo, la viñeta cuenta un momento de la acción que constituye parte integrante de la historieta, y prescindir de ella supone perjudicar en buena medida la comprensión. “La imagen del cómic es, pues, una imagen de acción”; en general las ilustraciones son más descriptivas que narrativas, tienden a expresar no tanto la dinámica de la acción representada cuanto las connotaciones emotivas, ambientándola a su manera, haciendo uso de ciertos estilos de figuración más que de otros, rodeándola de detalles no esenciales pero caracterizadores. La ilustración comenta el relato haciéndonos ver aquello que en el relato verbal no está escrito, integrándolo, enriqueciéndolo. La viñeta del cómic es el relato”<sup>8</sup>

La creación de historietas y juegos de simulación para cada momento de la historia argentina haría visible esta movilidad entre protagonistas presentes y pasados, contextos espaciales y temporales, argumentos y sentimientos. Poder incluir el mundo subjetivo y diseñar la trama de un imaginario social regional, no es menor cosa, a la hora de que la historia se “haga cuerpo” en la estructura de su gente y de sus intereses. Explorar esos verdaderos agujeros negros de nuestra memoria local y regional, legitimados, inconsciente y a veces conscientemente por nuestra actitud pasiva y contemplativa, es nuestro desafío a compartir con todos, alumnos y lectores. Una historieta que soporte la trama identitaria de los pueblos, reconquiste el sentido perdido de la historia academicista. Que permita la elaboración racional compleja de la comprensión, percepción y proyección de uno mismo, -dentro de determinadas prácticas sociales- entre el pasado, el presente y el futuro, producto determinado por el ejercicio del poder en una época y espacio social determinado (“Episteme”)<sup>9</sup>. Una conciencia de identidad como pertenencia a un imaginario compartido, pero dentro de una complejidad de diversidades. Un mundo o un lenguaje donde puedan caber todos los mundos o lenguajes.

La historieta vendría a interpelar su descomprometida neutralidad objetiva, la que nos permite irrumpir, transgredir los mitos culturales de época, los políticos y académicos.<sup>10</sup> Aquí no hay que perder el referente epistemológico de que los “hechos no hablan por sí mismos”, y que toda definición de hechos históricos en particular, como la realidad social en su complejidad, es

<sup>8</sup> Barbieri Daniele; “Los lenguajes del cómic universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991

<sup>9</sup> Para mayor desarrollo ver art. “La Filosofía de Michel Foucault como herramienta didáctica en Ciencias Sociales”. Goicoechea J. Hugo; Revista Aula Abierta Año 8-Nº 89-2000.

<sup>10</sup> ¿Qué logran los didactismos academicista de la actual (de)formación docente? ¿Permiten que los alumnos se acerquen a la comprensión de los hechos históricos, otorgándole significatividad concreta a las conmemoraciones? O, ¿solo promueven, por un lado una fuerte indiferencia y rechazo, y por otro una adhesión irracional a ciertos eslóganes, metáforas y simbologías nacionales? ¿Qué supuestos ideológicos o valorativos subyacen en cada palabra de cada discurso, en cada texto, relato, en cada representación u omisión en las prácticas de enseñanza de la historia en la formación docente? ¿Por qué no son reconocidas las disímiles definiciones, posturas, y protagonistas sociales, sobre un mismo hecho o fenómeno a recordar? ¿Qué interés subyacen en la construcción de un determinado ideal nacional? ¿Cómo descubrir los intereses en juego y describir los sutiles ejercicios del poder entre sus criterios? Preguntas del historietista para con la historia; Preguntas que nos obligan a asumir una permanente y rigurosa “autovigilancia epistemológica” de los marcos teóricos existentes, en textos, currículas, calendarios escolares, y los de nuestra propia (de)formación académica.

una “representación social orientada desde presupuestos valorativos e ideológicos”, y que por lo tanto la transformadora labor del docente, es la de saber detectar e identificar dichos supuestos, a los efectos de analizar su historicidad, es decir, los “contextos de poder” que condicionan las diferentes formas discursivas o representaciones de determinados hechos históricos sociales, que hacen que se definan y se vean de una determinada manera y no de otra.<sup>11</sup> Una ciencia en construcción es más una obra de arte que una ciencia, pretendida verdad predictiva y universal. No interesada en perpetuarse y legitimarse, la historia es el campo histórico que se recrea históricamente. ¿Como no recrear a través de la historieta la trama íntima del sentido de la Historia; de su poder; de los sujetos que la escribieron y la escriben, tanto de los sujetos históricos, sus intereses estrategias y prácticas sociales históricas? ¿Como no hacerlo siendo tan significativos los fenómenos socio-económico-políticos de un pasado cercano, que dejaron huellas profundas en nuestro imaginario social, inscribiéndose fuertemente en nuestra subjetividad nacional? ¿Cómo no (des)tematizar los acontecimientos que marcaron nuestra “forma de ser”, nuestras “diferencias sociales, económicas, ideológicas y culturales, nuestra tendencia social a pensar de una determinada forma, que en gran medida obtura nuestra capacidad de elección, conforme a un determinado modelo didáctico (político) y/o la reproducción de un reduccionista modelo de enseñanza aprendizaje en la formación docente? ¿Cómo explicamos la estructuración del poder en las prácticas docentes en historia y que huellas han dejado en nuestras subjetividades? Una historieta que haga posible mirarnos a través de la historia, como la escribimos, como la vivimos y la hacemos.

El arte como vía móvil de inflexión pedagógica entre el lenguaje científico de la cultura académica y el relativismo cultural de la sociedad de consumo, pretende consolidarse frente al falso dilema academicismo relativismo, razón vs. deseo. Pretende ser en un “hacer”; transformar el concebido e institucional espacio de transmisión, en un nuevo espacio de producción. “Atelier – clínica” de internación, operación, y creación, recreación. Una oferta de instrumentales quirúrgicos como “herramientas teóricas y metodológicas” y puestas en acción: “una acción que permita hacer identificables y modificadas las estructuras “autoritarias”, -en discursos, planes, textos, fuentes, prácticas, posturas, etc.- de tener todas las verdades, todas las preguntas, todas las respuestas, todos los recursos todas las estrategias”. La historieta como un espacio donde acción “arqueológica” de “martillar” los diferentes lenguajes, re-signifiquen su estructura de sentido interna e histórica a través de relatos. Poner en crisis la tradición, lo consagrado oficialmente; Establecer un nuevo “Piso”, un nuevo arraigo por donde empezar a re-aprehender;

---

<sup>11</sup> La producción historiográfica Argentina, su recreación “escolar” y la forma de estructuración curricular de planes, CBC, etc., junto a la legitimación de este particular tipo de conocimiento en el mercado editorial, jugaron y juegan un papel determinante en la construcción ideológica de mitos oficiales. La narratividad dominante de la historia escolar no surgió de las múltiples y variadas fuentes, sino que fue una representación social del historiador, obviamente el trabajo es poder identificar aquellos supuestos, valores, prejuicios, ya sean personales, políticos y el contexto histórico que lo contiene.

verdaderos “agujeros negros de nuestra memoria” legitimados por las currículas y los discursos escolares.

Según Eduardo Sartelli<sup>12</sup>, historia objetiva “existe para negarse a sí misma, para que los alumnos se aburran y las consideren banales y descartables, porque nunca trata de nada que tenga que ver con sus vidas”... “En consecuencia nunca tratarán de entender la sociedad en que viven recurriendo a ella. No encontrarán auxilio en libros de historia para los problemas políticos que se les plantea. Se neutraliza a sí misma”. “El potencial revolucionario de la reflexión sobre el lugar que se ocupa en la sociedad, esencial para defender lo que se quiere y para cambiar lo que no se quiere, muere por la misma mano que debió insuflar la vida” Ratificaría así la posibilidad de reflexionar históricamente sobre la historia sin que sea condicionada por pasiones ideológicas; síntoma del típico triunfalismo argentino. Heridas narcisistas que no queremos asumir.

La historieta desempolva a los olvidados héroes populares

“Lo peor es que no tengamos héroes y no podamos construir nuestra identidad como seres humanos<sup>13</sup>” opina el sociólogo Emilio Tenti Fangani, haciendo referencia a que la historia, como un mundial de fútbol, debiera también alimentar el orgullo de nacionalidad. Replanteamos tradicionales miradas historiográficas academicistas no significa vaciar de personajes y de esta manera también de contenidos a la historia. Los protagonistas de la (de)formación docente en historia siguen siendo, unos pocos hombres cuyos valores se destacaban cruzando las fronteras de la divinidad. La historieta está al servicio de un microproyecto cultural, concebir la historia como una totalidad compleja y problematizada, donde los protagonistas se recuperan y reaniman desde nuestras inquietudes, enmarcados en sus históricas dimensiones políticas, económicas sociales y culturales, en el tiempo y el espacio. Si tratamos a los grandes líderes de la historia como héroes ideales, les hacemos perder su identidad contextual social epocal concreta, vaciando la posibilidad de reconocerlos en su hacer histórico causal. “Es la historicidad del agente; lo personal, lo individual es “social”<sup>14</sup> En caso de priorizar los “procesos”, las “estructuras”, y las realidades e “intereses de clases sociales” por sobre la biografía y los hechos individuales, no implica un desconocimiento de los protagonistas, sino que vemos a través de ellos el conjunto de la sociedad toda, el cómo llegaron a ocupar esos lugares de liderazgo, y poder así determinar el porqué se definieron condicionados y protagonistas en sus contextos epocales. ¿Por qué son solo algunos personajes, héroes dignos de recordar, a partir de argumentar el legítimo triunfo de la “ilustración civilizadora” de grandes hechos, por sobre tantos otros ignorados en la historiografía Argentina? Nuestra historia tradicional, fundada por Mitre hace más de cien años, y que cimentó nuestro sistema educativo, se ha anquilosado de tal

<sup>12</sup> Historiador y docente de enseñanza secundaria y de la UBA. “Los bronceos y la vida” Reportaje diario Clarín. 8 de junio. 1997.

<sup>13</sup> Emilio Tenti Fangani; entrevista diario Clarín. Septiembre 1997.

<sup>14</sup> Pierre Bourdieu; “Las prácticas sociales”. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1990

modo que hoy no conmueve ni convence. El pujante intento de renovarla, lanzado hace medio siglo por el “revisiónismo histórico” terminó agotándose pasada la faz inicial de la destrucción y la crítica. Ambas versiones han tenido una definida función política: la primera en la legitimación del statu quo y la segunda en la movilización liberadora de raíz popular nacional. esto se explica ya que toda visión global de la historia, sobre todo, constituye una “genealogía del presente”<sup>15</sup>. Tanto el historiador en su proceso de investigación, como el docente en la tarea de seleccionar contenidos y materiales en la organización de las prácticas de enseñanza, selecciona y ordena los hechos del pasado de forma que conduzcan en su secuencia, hasta dar cuenta de la configuración del presente, casi siempre con el fin, consciente o no, de justificarla.

El historiador Fermín Chávez afirma que “seguimos enseñando la historia Argentina como hace cien años seleccionando próceres en apoyo del denominado proyecto del 80. La filosofía que el sistema disimula –niega tenerla, pero la tiene- apunta a desconocer la existencia de un modelo neocolonial y se traduce en una historia de grandes islotes, con cortes tajantes, donde el curso del proceso social desaparece... Y ocurre que detrás de Mayo no hay más que tinieblas y una raza semibárbara y, para colmo, católica: barbarie que vuelve con los federales, los que a su vez son aventados por los hombres de la organización nacional” “Si uno habla de orientar la enseñanza hacia la historia económica y social de la cultura, corre el riesgo de que se nos acuse de politizar la enseñanza y que se nos diga que la verdad no es una propuesta política. ¿Pero es que la orientación actual de supuesta neutralidad y objetividad, no es política?”<sup>16</sup>

Reproducir la lógica restrictiva del academicismo, incuestionables paquetes prefabricados, es implícitamente dar cuenta de la reproducción de una específica teoría de la educación y de la historia, donde se excluyen, no solo el contexto histórico, sino el proyecto social de los historiadores y de los docentes en el cual inscribe su tarea. La tendencia simplificadora, a-crítica y generalizada de objetivos, disponen a las prácticas teóricas sin prácticas, en una especie de manifestación discursiva del “progreso”, con fines esencialmente legitimadores. La estabilidad de cualquier tipo de tradiciones institucionalizadas y de un estilo de comportamiento reglado al que estamos prácticamente habituados, no nos genera una perturbación, a la manera de poder pensar posibles desafíos y transformaciones. Debiéramos, propongo, obligarnos a una modificación de la “monótona convicción rectora” de únicas formas de organizar los espacios, el tiempo, únicos textos, viejas efemérides, y parciales visiones románticas de los sucesos. El interés práctico por el control de procesos objetivados tiene primacía sobre todos los demás intereses de nuestra práctica. Así, la historia y sus contenidos validados oficialmente, se manifiestan como teorías puras, sin que importe de que contexto surge

---

<sup>15</sup> Fontana, Joseph; “Historia. Análisis del pasado y proyecto social”. Ed. Crítica. Grijalbo. Barcelona 1982

<sup>16</sup> Chávez, Fermín; “¿Qué historia se enseña en el país?. Reportaje Diego Armas. Clarín Suplemento Cultura y Nación. Buenos Aires. 3 de mayo 1984

históricamente el proceso de investigación y descripción de la historia. Los contenidos históricos en sí mismos, como espacios instituidos y reglados, y las tendencias organizativas de los mismos, no escapan de esta concepción de “neutralidad valorativa” objetiva, propio de las ciencias experimentales. A lo igual que los propios valores son definitivamente abstraídos del plexo de la vida social, entendidos como producto de esa “cosificación”<sup>17</sup>

El predominio de la retórica positivista oficial de orden y progreso, se fundamenta, en definitiva, en la lógica de separación entre “pensamiento” y “acción” “Sociedades desarticuladas reproducen la desarticulación de sus actos y estructuras. Por eso los discursos cobran tanta autonomía con independencia de la realidad”<sup>18</sup>

Desde este planteamiento, el arte en general y la historieta en particular, no serían otra cosa que lenguajes para hacer la historia de la historia, para poner en relieve cómo se ha amoldado al cambio social. Desmontar el cuerpo entero de ideas en que se apoya el sistema social en que vivimos. Hay que comenzar a construir, a un tiempo, la nueva historia, y el nuevo proyecto social asentados en una comprensión crítica de la realidad presente. Debemos rehacer nuestra forma de entender que lo establecido en nuestro presente no es una etapa producto de un “progreso lineal natural”, para aprender a verlo como el “desarrollo histórico contradictorio de nuevas formas de control, dominación y legitimación”. Quizás “deberíamos volver a explorar las tantas alternativas históricas marginadas y desechas como utópicas e inviables, para comprobar sí acaso, no habría en ellas, planteamientos que apuntaban a otras líneas posibles de evolución”<sup>19</sup>. Empezar, aunque sea a trabajar por identificar los supuestos ideológicos de la historia como blanco o instrumento de proyectos políticos, de empeños culturales y de viejas y muchas veces anquilosadas polémicas políticas. Es ingenuo imaginar armonías historiográficas, pero parece justo y necesario, en cambio, tomar las medidas científico-didácticas que garanticen un libre tránsito de todos los enfoques por todos los circuitos. Trabajar en identificar los supuestos ideológicos es trabajar para recrear una historia que no siga siendo preciso racionalizar la desigualdad como una condición necesaria para el progreso colectivo, ni construir toda una visión de la historia para legitimar este argumento.

#### Bibliografía:

- Bagú, S. (1990) *Tiempo Realidad y Conocimiento*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Barbieri Daniele; “Los lenguajes del cómic universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991
- CEHR 234; “Secretos Develados de las Voces del Olvido”. EEM N° 234 Empalve VC. 1999
- CEHR 234; Goicoechea José Hugo Coordinador complitalor; “Histroia sin Límites”. Publicación digital. ENM. 234 Empalme VC. 2004

<sup>17</sup> Habermas, Jurgen; “La Lógica de las Ciencias Sociales”. Ed. Tecnos. Madrid. 1996

<sup>18</sup> Touraine, Alain; “La Sangre y la Palabra”. Madrid.

<sup>19</sup> Ideen anterior

- Cullen Carlos A.: “Crítica de las razones de educar” Temas de Filosofía de la Educación Ed. Paidós. 1997
- Lash, Scott; “Postmodernidad y Deseo”. “El Debate Modernidad post-modernidad” Compilación y Prólogo de Nicolás Casullo, Ed. Puntosur. . 1991
- Emilio Tenti Fangani; entrevista diario Clarín. Septiembre 1997.
- Gutierrez, Alicia; Piere Bourdieu; “Las prácticas sociales” UN Misiones. 1996
- Goicoechea, JH; “Historia Oral: Secretos develados de las voces del Olvido” Aula Abierta N°111-112 Buenos Aires 2001.
- Di Franco, Rosa; “De la Calidad Educativa a la descapitalización del Conocimiento Histórico”. Revista Historia Regional N° 18. Sección Historia ISP N° 3 Villa Constitución. Santa Fe. Agosto 2000.
- Dussel, Enrique; Art. “1492: Diversas posiciones ideológicas”. En “La Interminable Conquista 1492-1992”. Ed. Ayllu. Buenos Aires. 1992
- Chávez, Fermín; “¿Qué historia se enseña en el país?. Reportaje Diego Armas. Clarín Suplemento Cultura y Nación. Buenos Aires. 3 de mayo 1984
- Habermas, Jürgen; “La lógica de las Ciencias Sociales”. Ed. Tecnos. Madrid. 1996
- Pérez Liendo, Augusto; “El rechazo del Saber y el fracaso Argentino. Contra el Conocimiento”. Art. Suplemento Futuro, Página /12. 6 de Junio. 1990
- García Hamilton, José; “Los orígenes de nuestra cultura autoritaria (e improductiva)” Buenos Aires. 1990
- Magrassi, Guillermo; “Unir las raíces con las ramas”. Reportaje Clarín. Abril 1985
- Touraine, Alain; “La Sangre y la Palabra”. Madrid.
- Fontana, Joseph; “Historia. Análisis del pasado y proyecto social”. Crítica. Barcelona. 1982
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P ; El Sentido Práctico. (2001) Buenos Aires Siglo XXI
- Duschayzky. S. y Birgín A. (2001). ¿Dónde está la escuela?- Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia. Buenos Aires, Manantial.
- Foucault, M. (1983). El discurso del poder. Buenos Aires, Folios.
- Foucault, Michel; “La Arqueología del saber”. Ed. Siglo XXI.
- Gutierrez, A. (1995). Pierre Bourdieu- Las prácticas sociales. Misiones, Ed. Universitaria.
- Juarroz, R. (1988). Poesía Vertical. Actual. Revista de la Universidad de los Andes, Mérida. Año1, N° 2, 121-123
- Kaplan, C. (1997). La Inteligencia escolarizada- Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Bs Aires, Miño y Dávila.
- Larrosa, J.; Skliar, C; De Azúa, F. y otros, Habitantes de Babel- Políticas y Poéticas de la diferencia. Barcelona, LAERTES S.A, 2001
- Levy, P. (2008). Oralidad, escritura y texto en la Postmodernidad. Material de Cátedra de Integración Cultural. Escuela de Música UNR. Rosario. Inédito
- Pozo, J. I. (1998). Aprender y enseñar ciencias. Madrid, Morata.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento- El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos- Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós.
- Skliar, C. (2006). La Educación, un problema del Otro. Bs Aires, Novedades Educativas.
- Morin, Edgar; “Los siete saberes necesario para la educación del futuro”. UNESCO
- Morin, Edgar; “El Metodo”. Ed. Paidós. Buenos Aires 1990