



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

Parentes  
Artes y Letras



Año 0 / N° 1 / 2011

Un encuentro con el conocimiento a través del diálogo intergeneracional (1)

Susana Elsa Aguirre

Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. de Santo”

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

[susanaeaguirre@hotmail.com](mailto:susanaeaguirre@hotmail.com)

Mónica Alicia Altuve

Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. de Santo”

Colegio Nacional “Rafael Hernández

Universidad Nacional de La Plata

María Candela De Luca

Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. de Santo”

Universidad Nacional de La Plata.

CONICET

Germán Andrés Huarte

Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. de Santo”

Universidad Nacional de La Plata

## Resumen

Este trabajo es el producto de una experiencia llevada a cabo con alumnos de 7° Año del Bachillerato de Bellas Artes, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata en el marco de un proyecto de extensión que tuvo al proceso de enseñanza aprendizaje de la historia como telón de fondo. El mencionado proyecto, contextualizado en la dimensión socio-comunitaria, se gestó desde lo interno a partir de las necesidades de reforzar y de enriquecer por un lado la formación del alumno como sujeto social y por otro fortalecer la proyección comunitaria del Bachillerato creando así condiciones de mayor visibilidad institucional en ese eje. El mismo intentó generar un espacio para el aprendizaje basado en la reflexión-acción, que tiene a la historia

como un eje vertebrador, favoreciendo la interacción con otros actores sociales, en este caso, representantes de la tercera edad.

**Palabras clave:** diálogo intergeneracional – enseñanza- aprendizaje – fomento cultural

## Abstract

This paper is the product of an experience carried out with students from 7th year at Bachillerato de Bellas Artes that belongs to Universidad Nacional de La Plata within the framework of an extension project that had the teaching-learning process of History as its background. This project, contextualized in the socio-community dimension, was born within the institution as a need to reinforce and enrich on the one hand, the development of the student

as a social subject, and on the other, to fortify the communitarian projection of Bachillerato de Bellas Artes, building in this way, bigger visibility institutional conditions in this axis. This axis tried to generate a place for the learning process based on action-reflection that has History as a main axis, favoring the interaction with other social actors, in this case, old age representatives.

**Key words:** intergenerational dialogue, learning-teaching, cultural association.

Este trabajo es el producto de una experiencia llevada a cabo con alumnos de 7° Año del Bachillerato de Bellas Artes, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata en el marco de un proyecto de extensión que tiene al proceso de enseñanza aprendizaje de la historia como hilo conductor. Para hacerlo comprensible a los ojos del lector resulta pertinente especificar cuáles son los anclajes teóricos que lo sustentan y le dan sentido. En principio el que se corresponde con el propio campo disciplinar, afectado por una profunda renovación en las últimas cuatro décadas que

puso en tensión el paradigma de la historia tradicional que aborda el pasado haciendo su entrada desde arriba, centrándose en los personajes relevantes. Desde esta perspectiva las voces del resto de la gente, hombres y mujeres comunes, son silenciadas y se pierden en la larga noche de los tiempos. Como contrapartida la historia desde abajo, uno de los frutos de la mencionada renovación, abrió nuevos horizontes para el análisis del pasado indagando la experiencia de los sujetos sociales corrientes y olvidados, que sin duda también crearon historia y ayudaron a moldear la sociedad de la época en la que transcurrió su existencia. Los historiadores marxistas fueron pioneros en abrir esa perspectiva aunque al concebirla en términos de estructura de clase centraron su interés en el estudio del movimiento político de las masas. Sin desmerecer el aporte de esta corriente historiográfica, el sentido amplio de la historia desde abajo es el marco teórico al cual adherimos a la hora de encarar nuestra práctica docente. Este punto de partida proporciona varias ventajas en tanto brinda la posibilidad a los alumnos de comprender que todas las personas, relevantes o no, son actores históricos y colabora “recordándonos que nuestra identidad no ha sido formada simplemente por monarcas, primeros ministros y generales” (2).

La Argentina es un país donde aún se percibe con fuerza la impronta de una identidad falseada por una sociedad con un proyecto nacional blanco gestado a la sombra de la generación del ochenta. Las minorías mestizas, negras e indígenas fueron sistemáticamente “borradas” de los relatos oficiales y en ese “blanqueamiento” discursivo fueron convertidos en los primeros “desaparecidos” de nuestra historia, por lo tanto “es responsabilidad del presente estudiar las desapariciones (de grupos de personas, de episodios históricos): las supresiones tienen más que ver con la identidad del presente que con la cultura del pasado” (3). De tal forma, en ese recorrido temporal que comprende al pasado sin olvidar el presente, debemos reconocer las opciones o proyectos alternativos al oficial que no lograron imponerse, desestimando una sola clave interpretativa (4).

Nuestra tarea como educadores no es neutra. Somos conscientes de cómo opera el currículum oculto y que la escuela como institución, el conocimiento y la educación forman parte de un entramado atravesado por mecanismos donde subyacen cuestiones relacionadas con el poder, la ideología, la hegemonía y la reproducción social. La manera en la que actúa lo que ha dado en llamarse la “tradición selectiva” (5) queda evidenciada en

la propia historia oficial, lo cual se traduce como hemos visto, en qué acontecimientos se rescatan, qué sujetos sociales tienen el monopolio como protagonistas creando así una única versión del pasado. Ese tamiz selectivo está presente en el currículum escolar, no obstante la elaboración del programa, en interacción con otros, permite una instancia para la re-creación intelectual del docente, margen de maniobra que también se desliza al trabajo en el aula u otros ámbitos no formales de enseñanza-aprendizaje como el que constituye la base de nuestra experiencia, que oportunamente especificaremos, y que abre la puerta al cambio, a lo dinámico frente a lo estático. De tal forma, si tenemos por norte contribuir a la formación de un alumno crítico, que sea capaz de superar una mirada ingenua de la realidad en la que está inmerso, en lo tocante a los contenidos programáticos, resulta de fundamental importancia tener en cuenta dos coordenadas: qué temas seleccionar y cómo abordarlos.

Ya hemos esbozado en parte el primer punto, por lo tanto nos detendremos someramente en el segundo. Tal discernimiento nos muestra una encrucijada entre el conflicto y la cooperación que no podemos perder de vista al analizar el escenario social donde se mueven e interactúan las personas. Coincidimos con

Apple en cuanto a su mirada sobre que en la enseñanza y en los textos de ciencias sociales predomina la “feliz cooperación” lo cual contribuye a legitimar el orden social vigente (6). Este posicionamiento nos conduce a contrarrestar ese efecto rescatando el conflicto en el análisis social, de manera tal que si el tema que se aborda es el de la esclavitud en América, lejos de agigantar el mito del “amo benévolo” que se compadece con la aceptación pasiva del esclavo, la contracara será el cimarronaje, desde donde emerge el ser humano con una conciencia esclava resistiéndose a su destino impuesto mediante la fuga. Por otra parte, los conceptos que cotidianamente utilizamos en el tratamiento disciplinar tampoco son neutros y entrañan conflictos que deben salir a la luz. Sin tomar distancia de América, a la hora de poner un nombre a la irrupción europea en el continente tenemos el de “descubrimiento, encuentro o conquista”. En ese contexto, es preciso reflexionar con los alumnos qué se encubre y qué se legitima al optar por uno o por otro.

El lector avezado advertirá que por los intersticios de lo que venimos afirmando asoma en cierta medida la pedagogía freiriana que apunta a la libertad del hombre y a una educación problematizadora que tiene en cuenta el carácter histórico y la historicidad de los

sujetos sociales. Dentro de este marco el docente

No tiene la ingenuidad de suponer que la educación, y sólo ella, decidirá los rumbos de la historia, sino tiene, con todo, el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales o intraestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante. Las interacciones concienciadas no le dan más descanso sino que vuelven insoportable la acomodación. Un método pedagógico de concienciación alcanza las últimas fronteras de lo humano. Y como el hombre siempre las excede, el método también las acompaña. (7)

Acordamos que “la historia ha tenido, como memoria colectiva, unas funciones sociales, la más importante de las cuales ha sido, por regla general, la de legitimar el orden político y social vigente”. De tal suerte, no podemos sino coincidir con Guizot en que el pasado cambia con el presente y con Fontana en el hecho de que volver la espalda al presente sería suicida. “La historia está presente a nuestro alrededor y es una de las fuentes mas eficaces de convicción, de formación de opinión en materias relativas a la sociedad.”(9) En la actividad de extensión llevada adelante, la idea fue poner nuestros conocimientos y nuestro trabajo “en contacto con los problemas reales de los hombres y mujeres de este mundo. Y que nos han de llevar, de paso, ha

reemprender el proyecto, hasta hoy no realizado, de construir una historia de todos.” (10)

La convicción de que el conocimiento no se construye de la nada ni se aprende por imitación como afirma el conductismo, nos impulsó a llevar a la práctica la experiencia. A través de la reflexión se intentó construir conocimiento a partir de las vivencias personales y de la interacción con el medio. Adherimos entonces a la idea de constructivismo social planteada por Vigotsky, quien afirma que los saberes se reconstruyen y que el conocimiento es a la vez social y personal; “la percepción del alumno no se limita a filtrar la nueva información sino que también da significado o interpreta el mundo exterior.” (11) Coincidimos también con Ausubel en que el aprendizaje debe ser significativo.

La selección de los contenidos ha de ser relevante y motivadora para el alumnado, los contenidos han de relacionarse de alguna manera con su propio contexto cultural y social, ya que a menudo, los estudiantes [...] valoran especialmente los contenidos por su aplicabilidad y funcionalidad, mientras que pierden rápidamente el interés por los contenidos académicos, presentados desde la lógica de la disciplina. (12)

En este marco, es hondamente relevante el diálogo intergeneracional. Tanto en Vigotsky como en sus continuadores cobran una fundamental importancia los procesos de interacción interpersonal y planificación de la acción, que

proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que facilitan la verbalización y la explicación de ideas y conocimientos que después, mediante el contraste, se modifican y reelaboran. (13)

Así, en el ida y vuelta entre distintos actores sociales con diferentes puntos de vista comienzan a tejerse nuevas concepciones sobre los procesos históricos y sobre la propia disciplina histórica.

Esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje, fiel al objetivo de promover la participación de los estudiantes, introduce estrategias de autorregulación que refuerzan el papel del alumno en el control de su aprendizaje y mejoran su grado de autonomía (14)

De este modo, se busca favorecer en los extensionistas la conciencia de que es posible construir conocimiento fuera del aula y teniendo al docente como guía pero no como único interlocutor.

## La enseñanza de la historia en el marco de un proyecto de extensión

El proyecto “La historia como herramienta: tejiendo redes a través del diálogo intergeneracional” llevado a la práctica en el marco del programa de extensión del Bachillerato de Bellas Artes U.N.L.P. durante el ciclo lectivo 2008, se gestó a partir del paradigma de que las instituciones educativas, en tanto forman parte de una comunidad deben enfrentar el desafío de llevar a cabo acciones de extensión, que al tiempo que resignifican también legitiman su rol en el ámbito comunitario. Como proyecto de fomento cultural y de apoyo social ha contribuido a la reconstrucción del entramado social y al bienestar de los participantes articulando a alumnos-docentes del Bachillerato y representantes de la tercera edad del Centro Recreativo “Campito N°5” en una red de trabajo y de ayuda mutua. Desde la perspectiva interna institucional se dio respuesta a la necesidad de reforzar y de enriquecer la formación resiliente del alumno y como sujeto social transformador. Al posicionarlo en el rol de extensionista se fortaleció la proyección comunitaria del Bachillerato creando un espacio para el aprendizaje basado en la reflexión-

acción. En dicho marco se jerarquizó el aprendizaje de la Historia, favoreciendo la interacción con otros actores sociales, en este caso, adultos y representantes de la tercera edad. Atendiendo a las necesidades de la otra entidad se procuró reconstruir un espacio de fomento cultural, otrora fuertemente enraizado, debilitado en el presente por al avance de las actividades de recreación.

Se incluyó la participación voluntaria en el proyecto de extensión de los alumnos de 7° año, por medio de encuentros programados periódicamente con los mayores de la otra institución, los cuales propiciaron el diálogo intergeneracional a partir de la selección de las problemáticas del pasado, donde los protagonistas, muchos de ellos testigos presenciales de los hechos a tratar, construyeron un escenario que propició el aprendizaje significativo en un ámbito no formal.

En la base de dichos encuentros se reconocen las acciones educativas entendidas en un sentido amplio. Buenfil Bustos afirma que

lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique

su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (...) el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. (15)

De esta manera, los alumnos del Bachillerato interpelaron desde sus prácticas a los sujetos de la comunidad (adultos y adultos mayores), así como los actores de ésta lo hicieron con los estudiantes y los docentes que participaron de los encuentros. Recordemos que donde hay comunicación existe interpelación y si el/los sujetos “interpelados” se reconocen en algún rasgo discursivo, la práctica será educativa. De tal forma, lo comunicacional estuvo presente en el encuentro mismo de los sujetos actuantes, en el intercambio, en la puesta en común, en la producción conjunta, en el debate, reafirmando las “competencias comunicativas” de las personas intervinientes. En este sentido, se puso en acción uno de los propósitos educativos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Bachillerato ya que

en el desarrollo de la capacidad del diálogo intersubjetivo y de la argumentación racional radica la posibilidad de formación de sujetos autónomos y democráticos, pues cuanto más discursivamente se examine un sujeto a sí mismo, más libremente podrá pensar y actuar (16)

Es aquí donde la Historia se volvió instrumental para nuestra propuesta ya que nos permitió “un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (17). Esa conversación permanente entre el ayer y el hoy se constituyó en el lugar común propiciado para ese diálogo intergeneracional que incluyó la mirada actual de los jóvenes y la experiencia de lo vivido por parte de los mayores.

Los encuentros crearon el escenario apropiado para poner en práctica el enfoque de la historia desde abajo, que incluye como protagonistas a los hombres y mujeres comunes a quienes la historia oficial ha silenciado (18). Este espacio de construcción del aprendizaje no tuvo la finalidad de “entretener”, sino que buscó generar en esa interacción social, un verdadero encuentro con el conocimiento fuera del ámbito formal del aula.

Docentes y alumnos debieron poner en acción su saber hacer y su saber acumulado interactuando, a través del abordaje de contextos históricos, con sujetos que en muchos casos fueron protagonistas o testigos presenciales. Se trata sin duda de una experiencia enriquecedora que planteó un gran desafío al poner en juego múltiples recursos y estrategias para despertar y mantener la motivación, incorporando sugerencias a partir



del interés de los concurrentes para fomentar la participación. Por lo tanto, el proyecto se planteó abierto y flexible y los primeros encuentros fueron trascendentes en términos de la construcción de vínculos que permitieran afianzar su desarrollo debiendo estar atentos a las “limitaciones” que suelen “imponerse” los representantes de la tercera edad, en gran parte alejados de la lectura sistemática y erudita.

Se desarrolló en forma anual, dividido en dos cuatrimestres que contemplaron encuentros quincenales de dos horas de duración. El eje temático-temporal del primer cuatrimestre consistió en seleccionar tres momentos claves de la historia argentina comprendidos entre los siglos XIX y XXI, a través de problemáticas específicas teniendo en cuenta los intereses del grupo. Surgieron así como temáticas el período de formación del Estado, su consolidación a partir de 1880 y el siglo XX desde 1930 (fin del Modelo Agroexportador y el desarrollo del modelo de Sustitución de Importaciones), entre otros.

En el segundo cuatrimestre se seleccionaron problemáticas en las que se pudieron apreciar las rupturas y continuidades experimentadas en la sociedad argentina entre los siglos XIX y XXI, relativas a las relaciones humanas, la familia, el mundo laboral,

cuestiones de género y el papel de la mujer. De esta manera, se apeló a la memoria colectiva e individual como herramienta de reconstrucción histórica.

El desarrollo de los encuentros incluyó en sus inicios, actividades de exploración de las temáticas que resultaran significativas para los participantes a partir de un texto motivador que permitió recuperar la información necesaria para orientar nuestro trabajo con el grupo. Una vez seleccionadas las problemáticas a tratar, se contempló la proyección de videos y películas, la utilización de power point, el uso de textos literarios y fuentes históricas para el debate, así como los testimonios orales de los participantes. Se incluyó como cierre de cada cuatrimestre la puesta en común y la evaluación de las actividades realizadas a través de una encuesta anónima.

La introducción de la metodología de la historia oral permitió a los participantes comprender más sencillamente que la sociedad, en el pasado y en el presente, es el resultado de las acciones de los hombres y las mujeres comunes que la integran; que esas acciones, motivadas por ciertas intenciones, tienen lugar en un contexto que al mismo tiempo que las condiciona produce cambios y

transformaciones. La historia oral permitió experimentar en forma directa que así como todos somos protagonistas de la historia, también podemos ser constructores de la memoria.

Los alumnos pertenecientes al 7° año del bachillerato que estuvieron interesados en tomar parte lo hicieron en su doble carácter de extensionistas y participantes del curso. Para favorecer su formación y su práctica se decidió que los mismos rotaran asumiendo distintos roles en los encuentros de trabajo programados. De esta manera, los jóvenes tenían asignada la tarea de buscar y preparar material según su especialidad (plástica o música), para aportar al taller. Por ejemplo: al tratarse la temática relativa al período rosista, acercaron diferentes versiones de “*La Resfalosa*”, y ejecutaron la seleccionada por ellos. Mientras esto acontecía, otros aportaron en tanto artistas plásticos en formación, imágenes relacionadas con la época, como pinturas de Prilidiano Pueyrredón.

La problemática del abordaje de la Historia reciente. Memoria y conciencia histórica

El destacado historiador Eric Hobsbawm en su *Historia del Siglo XX* señala

como hecho paradigmático que los hombres y mujeres viven en la actualidad una suerte de “presente permanente”, sin recordar el pasado del tiempo en el que transcurre su existencia (19). De allí el rol fundamental que adquiere la Historia y los historiadores como encargados de mantener viva la memoria, hurgando, explicando el pasado y trayéndolo al presente. Siguiendo esa línea se abordaron problemáticas de la Historia reciente en el marco del proyecto de extensión lo que conllevó algunas implicancias. En principio el carácter autobiográfico que ciertos temas desarrollados presentaron para los adultos quienes se vieron precisados a activar sus recuerdos para evocar el pasado, es decir en ese diálogo intergeneracional entraron en acción como hombres y mujeres de un tiempo y lugar determinado, acercando sus saberes cotidianos, su cultura empírica y práctica. Asumidos como válidos, estos saberes dieron cuenta de aspectos políticos, culturales y emocionales. La transmisión de lo sucedido por medio de la narración permitió conocer la manera en que la gente construye la identidad del pasado, y cómo en el entrecruzamiento de las historias individuales se forja la conciencia colectiva. No se debe perder de vista la importancia que en los últimos tiempos ha cobrado a escala global la reconstrucción de la memoria histórica

especialmente entre grupos sociales afectados por procesos de invisibilización. Su parangón en el caso de la Argentina es claramente todo lo acontecido en el contexto de la última dictadura cuyo tratamiento en la escuela es aún insuficiente. La memoria “es la facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado” (20). sin embargo ese pasado debe ser articulado para que logre convertirse en memoria colectiva, borrando verdades dadas o arraigadas.

La Historia reciente muestra más claramente su condición de abierta o inconclusa, planteando sus controversias ya que se vincula con cuestiones cercanas, a veces dolorosas que tienen que ver con un trauma social. Emerge así entre quienes protagonizaron los hechos la impronta de la experiencia y de su acción modeladora sobre la memoria a lo que debemos sumar la labor de la ideología dominante. La memoria está plagada de silencios, contradicciones y olvidos que se producen a la luz de mecanismos conscientes o inconscientes, y sufre la erosión del paso del tiempo. Tzvetan Todorov plantea que “La memoria no se opone en modo alguno al olvido. Los dos términos que constituyen un contraste son la borradura (el olvido) y la conservación; la memoria es siempre, y

necesariamente, una interacción entre ambas” (21).

Por lo general la Historia reciente tiene un tratamiento inadecuado en la escuela, ya sea por la heterogeneidad y abundancia de la bibliografía, así como por la dificultad que muestran los docentes a la hora de seleccionar conceptos significativos. La inclusión de estos temas en el proyecto se hizo con el propósito de evitar las meras descripciones, construyendo significados a través del diálogo con los otros, asumiendo el desafío de contribuir a la formación de la memoria colectiva y la conciencia histórica. Qué y cómo se recuerda en definitiva habla de lo que somos.

La Historia como lugar de controversias, como ámbito privilegiado del conflicto de las interpretaciones, está en condiciones de ejercer una función terapéutica. Puede apoyarse en la conciencia reciente de que existen diversos relatos posibles de las mismas acciones y los mismos acontecimientos. (22)

## Fortalezas del proyecto

- Las problemáticas históricas fueron seleccionadas por los propios asistentes

- Los temas abordados despertaron y mantuvieron el interés entre los participantes

- La intervención de los asistentes –alumnos y adultos mayores- fue creciendo progresivamente.

- Algunos temas propiciaron más que otros el diálogo y el aporte de testimonios y experiencias, en tanto los asistentes se reconocieron como actores sociales de la época.

- La inclusión de los alumnos permitió el diálogo intergeneracional.

- La interacción entre las dos instituciones excedió el marco del proyecto comprendiendo otras actividades: celebración de fiestas patrias en el “Campito”, participación en la Expo-universidad.

- El enfoque de la Historia desde abajo, en primera instancia resultó atractivo; pero especialmente, los participantes pudieron descubrir una Historia explicativa.

- La metodología de taller implementada para el abordaje de las problemáticas históricas favoreció el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento.

- Los talleres se constituyeron en un espacio donde los alumnos de 7º año del Bachillerato de Bellas Artes mostraron su “saber hacer”, efectuaron mini-audiciones donde interpretaron temas conexos con las temáticas tratadas.

- Los temas abordados sirvieron de puente entre el pasado y el presente como la problemática del campo y las retenciones facilitando ese viaje temporal.

- El uso de estrategias didácticas basadas en nuevas tecnologías resultaron motivadoras.

### Debilidades del Proyecto

- Algunas fuentes históricas inicialmente seleccionadas debieron desestimarse dada la dificultad que planteaba su lectura por parte de los representantes de la tercera edad.

- En los primeros encuentros fueron pocos los que se animaron a tomar la palabra.

- La participación de los alumnos en un ámbito no formal para el aprendizaje inhibió tanto a los mayores como a los jóvenes, hasta que la dinámica de los talleres posibilitó la creación de vínculos fluidos.

- Las actividades debieron acotarse a una hora y media aproximadamente en virtud de que se desarrollaban en horario vespertino

## Recogiendo las voces de los protagonistas

Al concluir el proyecto de extensión se evaluó su dinámica, desarrollo y resultados a manera de cierre, escuchando las voces de los participantes. En este apartado queremos reproducir algunas de sus opiniones.

### *Las voces de los alumnos:*

Señalaron el rescate de las experiencias vividas a través de la oralidad y de cómo los mayores contaron sus propias prácticas relacionadas con el momento histórico

analizado en tanto actores sociales presentes en ese contexto, situación que percibieron como la “historia hecha carne”.

Les resultó difícil interpelar a los adultos. Señalaron las diferencias entre la forma de construcción de los aprendizajes en el aula y la manera de hacerlo en el marco del taller. Los alumnos identificaron que en el primer ámbito la interacción con los docentes, con quienes están familiarizados, es a partir del conocimiento científico socialmente elaborado. En el segundo escenario la interpelación de los sujetos que han protagonizado los hechos y han formado una opinión a partir de lo vivido les resultó más difícil, ya que visualizaron en esta situación que es muy fuerte la acción del filtro de la propia experiencia.

Desde su rol de extensionistas, los alumnos consideraron indispensables las intervenciones de los docentes para recordar los conocimientos de los temas tratados y propiciar las condiciones para la participación de todos los sujetos sociales.

### *Las voces de los adultos de la tercera edad:*

Manifestaron la posibilidad de conocer una historia diferente a la que habían

aprendido en la escuela que estaba centrada en los próceres de bronce, los “grandes hombres de la Patria”. Por el contrario en este espacio se rescataron a los indios, inmigrantes, trabajadores y se habló de la vida cotidiana de hombres y mujeres comunes en las distintas épocas.

El presidente de la Comisión directiva del Centro Recreativo priorizó en su balance que el proyecto permitió reforzar la misión de la institución relacionada con el desarrollo y fomento de la cultura, objetivo desdibujado en los últimos tiempos.

*Las voces de los docentes coordinadores:*

Fue un enorme desafío trabajar con adultos de la tercera edad tanto por la preocupación para mantener la motivación, como por lograr su participación activa y generar un clima apropiado para la interacción con los jóvenes. Nos conmovieron algunos relatos, el grado de sensibilidad que ciertos temas despertaron en ellos al hurgar en la memoria y remover los recuerdos del pasado. Coincidimos con los alumnos en la dificultad de interpelar a los adultos de la tercera edad en

determinados temas de los cuales fueron testigos y protagonistas.

Finalmente, es preciso señalar que en todos los ejes abordados los saberes previos se constituyeron en el punto de partida para la elaboración del conocimiento. Las respuestas explicativas del campo disciplinar enriquecieron, modificaron o se opusieron a esas ideas previas (23). En ese recorrido se pretendió mostrar “una lógica no sólo de datos y conceptos, sino también una manera de relacionar específicamente proposiciones explicativas desde una perspectiva teórica, generalizaciones implícitas y en algunos casos explícitas” (24). Este proceso que hemos descripto posibilitó un aprendizaje significativo.

El trabajo requirió de nuestra parte una permanente atención para mantener el equilibrio entre la escucha y la intervención, una evaluación y revisión permanente de nuestra práctica a partir de lo que acontecía en cada encuentro.

Por último, reconocemos que en ese ámbito no formal donde el diálogo intergeneracional se constituyó en el puente que facilitó la interacción entre jóvenes y mayores, se generaron condiciones que favorecieron la reflexión crítica del presente y el intercambio

permanente para la construcción del conocimiento.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. (25)

En definitiva, es en la relación estrecha con la realidad donde los hombres construyen no solamente cosas sensibles sino también moldean sus ideas y las instituciones.

## Notas

1. Ponencia presentada en el “III Congreso Internacional de Educación”. 5, 6 y 7 de agosto de 2009. Organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad del Litoral, provincia de Santa Fe. Publicada en Actas. ISBN: 978-987-657-080
2. Sharpe, J. “Historia desde abajo”, en: BURKE, P., (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza, 1993. [2001]. Pp. 56.
3. Rotker, S. *Cautivas. Olvidos y memoria en la Argentina*; Buenos Aires, Ariel. 1999. Pp. 18.
4. Fontana, J. *La Historia después del fin de la Historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica, 1992. Pp. 142.
5. Williams, R. (1965), “Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory”, en Dale, R. (1976): *Schooling and Capitalism: A sociological Reader*, London, Routledge & Keagan Paul, p. 67. Citado por Apple, M. W.

*Ideología y currículo*. Madrid, Akal. 1986. Pp. 17.

6. Apple, M. W. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal. 1986. Pp. 124 – 125.

7. Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970. [2006]. Pp. 27.

8. Fontana, J. *La Historia de los Hombres*, Barcelona, Crítica, 2001. Pp. 11.

9. Op. Cit., p. 16.

10. Loc. Cit.

11. Benejam, P. “Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales”, en Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/ HORSORI. 1997. Pp. 56.

12. Quinquer, D. “Estrategia de enseñanza: los métodos interactivos”, en Benejam, P. y Pagés, J. (coord.) Op. Cit., p. 108.

13. Ibidem, p. 106

14. Ibidem, p. 108

15. Buenfil Bustos, R. N. *Análisis de discurso y educación*, Méjico, DIE. 1993. Pp. 18 – 19.

16. Melamed; A. “Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas”, en Arturi, M., Acevedo, A. M. (Comp.). *Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación II*, La Plata, Edición del Bachillerato de Bellas Artes. 2007. Pp. 35.

17. Carr, E. H. *¿Qué es Historia?*, Barcelona, Seix Barral, 1966. Pp. 40.

18. Aguirre, S.E. “Anexo al Marco Teórico. Departamento de Ciencias Sociales Área

Historia”, en Arturi, M., Acevedo A. M. (Comp.). Op. cit., p. 393.

19. Hobsbawm, E. *El Siglo XX*, Crítica, Buenos Aires, 1998. Pp. 13.

20. Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, tomo II. Vigésima Segunda Edición, Buenos Aires, Nueva Patagonia Argentina. 2007. Pp. 1484.

21. Todorov, T. *Los abusos de la Memoria*, Barcelona, Paidós. 2000. Pp. 14.

22. Dosse, F. *La historia. Conceptos y escrituras*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1ª ed. 2003. Pp. 236.

23. Moglia, P. “La Historia a enseñar: estructuración interna y potencial significativo” y “La invención de América...de cuando el mundo no volvió a ser el mismo”, en *Educación en Ciencias* Vol. II, N° 4 Revista de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, 2001. Pp. 64.

24. Op. Cit., p. 69.

25. Freire, P. Op. Cit., p. 92.

## Bibliografía

Aguirre, S.E. “Anexo al Marco Teórico. Departamento de Ciencias Sociales Área Historia”, en Arturi, M., Acevedo A. M. (Comp.). *Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación II*, La Plata, Edición del Bachillerato de Bellas Artes. 2007.

Apple, M. W. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal. 1986.

Benejam, P. “Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales”, en Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/ HORSORI. 1997.

Buenfil Bustos, R. N. *Análisis de discurso y educación*, Méjico, DIE. 1993.

Burke, P. (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza, 1993. [2001]

Carr, E. H. *¿Qué es Historia?*, Barcelona, Seix Barral, 1966.

Dosse, F. *La historia. Conceptos y escrituras*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1ª ed. 2003.

Fontana, J. *La Historia de los Hombres*, Barcelona, Crítica, 2001.

-----*La Historia después del fin de la Historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica, 1992.

Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970. [2006].



Hobsbawm, E. *El Siglo XX*, Crítica, Buenos Aires, 1998.

Melamed; A. “Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas”, en Arturi, M., Acevedo, A. M. (Comp.). *Op. Cit.*

Moglia, P., Trigo, L., “La construcción didáctica del conocimiento histórico y geográfico. Una propuesta de trabajo conjunto”, en *Educación en Ciencias Sociales*, Vol. I N° 2, Revista de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, 1999.

Moglia, P. “La Historia a enseñar: estructuración interna y potencial significativo” y “La invención de América...de cuando el mundo no volvió a ser el mismo”, en *Educación en Ciencias* Vol. II, N° 4 Revista de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, 2001.

Quinquer, D. “Estrategia de enseñanza: los métodos interactivos”, en Benejam, P. y Pagés, J. (coord.) *Op. Cit.*

Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, tomo II. Vigésima Segunda Edición, Buenos Aires, Nueva Patagonia Argentina. 2007.

Rotker, S. *Cautivas. Olvidos y memoria en la Argentina*; Buenos Aires, Ariel. 1999.

Sharpe, J. “Historia desde abajo”, en: BURKE, P. *Op. Cit.*

Todorov, T. *Los abusos de la Memoria*, Barcelona, Paidós. 2000.

Williams, R. (1965), “Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory”, en Dale, R. (1976): *Schooling and Capitalism: A sociological Reader*, London, Routledge & Keagan Paul, citado por Apple, M. W., *Op. Cit.*