

Más allá de la clase de historia. Una experiencia de taller en la escuela Normal N ° 2 de la ciudad de Rosario.

Zoppi Carolina.

Cita:

Zoppi Carolina (2013). *Más allá de la clase de historia. Una experiencia de taller en la escuela Normal N ° 2 de la ciudad de Rosario. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1101>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eMCw/ep7>

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 128

Título de la Mesa: Visiones sobre la historia escolar y la cultura contemporánea

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Finocchio, Silvia; Denkberg, Ariel;
Massone, Marisa

Más allá de la clase de historia.

Una experiencia de taller en la escuela Normal N° 2 de la ciudad de Rosario

Zoppi, Carolina

Facultad de Humanidades y Artes / UNR

mapamundi21@hotmail.com

<http://interescuelashistoria.org/>

Introducción

La ponencia que presentamos comprende el relato y análisis de una experiencia de taller que tuvo lugar en una de las escuelas normales de la ciudad de Rosario durante los años 2009, 2010 y 2011. El taller de historia se presentó en la materia de Producción de Servicios, que se desarrolla en el marco del área de Enseñanza Técnico Profesional, abordando la institución como un bien cultural característico de la ciudad. Acorde con los objetivos de la mesa temática, nos proponemos relevar esta experiencia, que tuvo como eje la historia de la propia escuela, por fuera de los contenidos prescriptos en el diseño curricular vigente. Si bien esta experiencia se concretó en el marco de una asignatura del plan de estudios, en realidad formó parte de un proyecto presentado por una ex alumna de la institución con deseos de recuperar la historia de la escuela y trasmitirla al alumnado como parte de la identidad institucional, coincidentemente con la conmemoración del centenario de la creación de la escuela.

El escenario donde desarrollamos los talleres es una institución centenaria, ubicada en una manzana céntrica de la ciudad. Nacida durante los festejos del centenario de la revolución de mayo, formó diferentes cohortes de maestras normales y marcó fuertemente la identidad de la ciudad, sobre todo, en el campo artístico y cultural. El taller se propuso la construcción y reconstrucción de la historia de la escuela desde sus espacios cotidianos, pasillos, patios y paredes.

Las herramientas utilizadas en los talleres de historia consistieron en fuentes epistolares, entrevistas a ex alumnas, artículos de la publicación escolar, imágenes de personajes históricos de la institución, bustos de bronce y obras de arte. La dinámica del taller tuvo su centro en el diálogo con los estudiantes, rastreando sus conocimientos previos e invitándolos a que presenten sus inquietudes. Se buscó estimular el acceso a la historia escolar, a través de un desarrollo circular de la palabra, construyendo el pasado escolar desde el presente a partir de los interrogantes de los estudiantes. El clima en que se desarrollaron los talleres, en coincidencia con el centenario de la creación de la escuela, propició una exaltación identitaria por un lado y un disconformismo estudiantil hacia el presente escolar, por el otro.

En este trabajo nos proponemos mostrar a partir de una experiencia concreta, cómo la historia que impregna las paredes de la institución brota más allá de lo indicado por las prescripciones curriculares. Asimismo consideramos necesario repensar la historia, no sólo como ciencia social capaz de explicar el pasado, sino como posibilidad de transmitir una identidad y una memoria al modo del pasaje de un legado entre las generaciones que la habitan en el presente y la habitaron en el pasado. Estos conceptos, identidad, memoria, transmisión y legado forman parte de las herramientas que enmarcan teóricamente la ponencia que aquí presentamos.

Nuestra guía fue la convicción de que “es posible transformar el aula en un lugar de encuentro entre la historia y la memoria” (Scalona, Elvira, 2007: 151). Entendemos que la memoria es la construcción social que se hace del pasado, mostrando un conjunto de relatos que luchan y se alimentan entre sí. De esta manera, se propone la memoria como ejercicio, para “reconocer el propio pasado y construir una continuidad narrativa que despliegue el esfuerzo por constituirse personal o colectivamente”. (Vilanova, Mercedes, 2006: 14) Memoria e historia no son categorías contrapuestas, se alimentan la una a la otra, siendo en este caso la memoria fuente de la historia institucional, pero también elemento constitutivo de la identidad de la escuela. Es por ello que la memoria discurre como “dispositivo esencial generador del relato de vida, y (...) actividad de la mente humana que labora construyendo el pasado y lo vivido” (Massolo, Alejandra, 1998: 14)

Asimismo, resulta fundamental tomar la noción de transmisión para nuestro trabajo, como un significativo que lleva la huella de la dirección del tiempo. “Pensar la transmisión como intervención humana en el espacio educativo demanda (...) un reconocimiento de la densidad del tiempo presente y del escenario contemporáneos.” (Southwell, Myriam, 2007: 200). Consideramos que en este caso la memoria e historia institucional deben pasar como un legado de una generación a otra, desde el pasado hacia el presente para que sea reelaborado por las nuevas generaciones. No como algo cristalizado, sino en permanente reconstrucción.

La presentación de la ponencia comprende dos partes. En la primera desarrollaremos una narración pedagógica sobre el desarrollo del taller, relevando su metodología y las fuentes utilizadas para la realización del mismo. En segundo lugar recuperaremos la voz de los

participantes, para finalmente elaborar una conclusión que nos permita evaluar la potencialidad que estas experiencias pueden tener para la vida de las instituciones escolares.

I. Relato de la experiencia

La modalidad elegida para implementar la experiencia de recuperación del pasado escolar fue la de Taller, pensado como espacio de construcción de saberes a partir de herramientas brindadas por los coordinadores del mismo. Concebido como espacio de comunicación pedagógica, este dispositivo nos ofrece “una enorme riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales” (Hernández, Ana María, 2009: 72).

Entonces, el Taller como herramienta para estimular la fluidez de la palabra en los grupos de aprendizaje; como la puesta en marcha de un gran plan de trabajo, donde los protagonistas participen activamente. Un taller donde produzcan como artesanos del pensamiento. El taller como herramienta a implementar ante los desafíos de las nuevas realidades educativas, es “un dispositivo de formación que facilita no solo el desarrollo personal integral sino los procesos de socialización”. (Hernández, Ana María, 2009: 73).

a) Objetivos

Sus objetivos apuntaron a estimular la curiosidad histórica de los estudiantes hacia las raíces de la historia escolar. Partiendo desde la realidad más inmediata del aula y destejando hacia el pasado la urdimbre de relatos y acontecimientos que formaron la trama identitaria de la escuela. Objetivos que tendieron a que los estudiantes puedan conocer el pasado y, sobretodo, que deseen conocerlo. Que puedan darle forma al presente llegando a preguntarse por el pasado, y apropiarse de la historia de su propia escuela. Compararla con el presente, instalarla en un contexto en movimiento, mostrar que no siempre fue la misma realidad escolar, que las cosas cambian, que nada está quieto y que las estructuras y los actores pueden cambiar. En síntesis nos propusimos mostrar el desenvolvimiento histórico de los actores y las instituciones en lo que da sentido a la realidad presente y pasada, y, de esta forma, a la realidad futura. Se buscó instalar a los propios estudiantes en el movimiento de la historia, que puedan analizar los hechos pasados sin pensar en algo extraño, externo a

ellos mismos. Que se piensen como protagonistas del tiempo, donde conocer los hechos y procesos pasados se transforme en herramienta. Que puedan reconocerse como grupo, apropiarse de la escuela como entidad y como imaginario. Posando su presente sobre la firmeza del pasado, preguntándose por el ayer para intentar comprender el hoy y poder construir un mañana diferente. Que conozcan su historia, que la tomen, que la asuman, que la hagan propia y compartida, para poder analizar su devenir cotidiano y labrar nuevas formas para el presente escolar.

En este trabajo pensamos la institución como una “pauta (...) que regula con fuerza las interacciones y los comportamientos de los sujetos (...) también son expresión de valores y significados” (Férrandez, Lidia, 1995: 2). Buscamos un espacio pedagógico abierto, donde la escuela se transforme, como la realidad, en vida.

b) Estrategias y recursos

La estrategia de trabajo comenzaba de la siguiente manera: se disparaban preguntas sobre el aquí y ahora, sobre la realidad tangible del aula y de la escuela, sobre su presente y esa cotidiana vida de la escolaridad que se nos presenta ante los ojos. Provocando que los estudiantes observaran y analizaran el entorno concreto, preguntándose cuestiones desde lo más visible y evidente hasta lo intangible y subterráneo, en una postura activa de búsqueda de problemas y formulación de soluciones. Se preguntaba, por ejemplo, sobre la vestimenta escolar, sobre el escudo de la escuela, que campeaba en sus pechos de algodón, sobre el dibujo que lo identifica y el nombre propio que se le dio a la escuela. Ante la pregunta sobre el nombre de la escuela, la gran mayoría de los estudiantes conocía la respuesta y recitaba a coro las tres palabras que en conjunto formaban el nombre del prócer en cuestión. Y al preguntar sobre quién fue el sujeto, primero imperaba el silencio y el desconcierto de descubrir que la historia tenía carne y hueso. Así, se reformulaba el interrogante, apelando a la imaginación de los estudiantes para descifrar la identidad que se pretendía conocer. Entonces, las respuestas llenaban las paredes del aula.

Cuando se presentaban los datos históricos sobre la personalidad de Juan María Gutiérrez aparecía una especie de deslumbramiento ofendido en el aula. Y al ubicar la obra educativa de Gutiérrez en un plano 'nacional' y 'sudamericano', se reconocía la importancia de su obra

pero remataban con un latigazo que hundía cualquier gesta educativa en el hecho de que no había estado directa y materialmente ligado al beneficio de la propia escuela. La indignación se hacía general cuando descubrían que Gutiérrez no sólo no conoció la escuela, sino que murió tres décadas antes de que el Normal fuese inaugurado. Los interrogantes planteados operaban como motivadores para pasar a una segunda instancia, nos referimos a los datos históricos. Para ello se presentaba una red conceptual simple, que se iba construyendo en el pizarrón a medida que se avanzaba con la exposición. Preguntando permanentemente sobre el conocimiento de los conceptos utilizados, se dirigía la pregunta al curso en general. Al principio con timidez, pero luego se fue gestando una dinámica de respuestas por parte de los estudiantes. Con todas esas explicaciones se iba tejiendo el concepto que se plasmaba en la red conceptual, intentando hacer presente la construcción comunitaria del conocimiento.

Luego, se presentaba una fuente epistolar del siglo XIX. Esta carta fue escrita por Juan María Gutiérrez en 1875, y publicada en la prensa periódica al año siguiente. Allí, renuncia a una mención honorífica por su labor literaria, otorgada por la Real Academia Española, y devuelve el premio desarrollando argumentos interesantísimos. “La escritura de cartas es tanto una práctica como un hecho de la vida social y conjuntamente una forma discursiva” (Fernández, Sandra y Caldo, Paula, 2011: 112)

Se repartió una copia a cada estudiante y se los invitó a leerla. Al principio, la lectura era individual, pero al notar que los tiempos de lectura eran muy disímiles y que solían consultarme individualmente por las mismas inquietudes conceptuales, decidí probar una lectura compartida. Así, comencé a leer la carta que Gutiérrez le escribía a la Real Academia Española, rechazando un premio a su trayectoria literaria, hasta un punto en el cual pregunté directamente a un estudiante si se animaba a seguir con la lectura en voz alta. A veces accedían, a veces no, pero seguía preguntando hasta que algún estudiante aceptaba. Se proponía una lectura pausada, y la detención ante las dudas conceptuales que fueran apareciendo. Al llegar a un punto, un final de párrafo o cuando advertía que era suficiente, agradecía al lector y pedía algún otro voluntario para que prosiguiese la lectura. Así, se iba leyendo la carta de 1875, por partes, con diferentes voces y entre todos. Engarzando los fragmentos de lectura y haciendo de los individuos un grupo que lee. La atención de los

estudiantes era mucho más activa cuando un par tomaba la palabra, entonces, se llegaba a una profunda lectura grupal. Fuimos resolviendo las dudas sobre las formas de expresión epistolar y sobre diferentes conceptos a medida que iban apareciendo ante nuestra lectura en común.

Al finalizar el ejercicio se proponía que se organizaran en pequeños grupos y contestaran por escrito un breve cuestionario con preguntas de interpretación sobre la fuente epistolar que acabábamos de leer. Aquí desaparecía la magia. Al momento de plasmar por escrito las respuestas se agarraban rígidamente del texto, copiando palabra por palabra lo que, suponían, era la respuesta correcta. Todo el debate previo, donde se escucharon argumentaciones muy interesantes, donde se pudo interpretar el sentido esencial de las extensas frases epistolares del romántico decimonónico y se logró descifrar la esencia de sus argumentos, desaparecía frente a la materialidad inmediata del texto escrito.

Constituyó un ejercicio extra el motivarlos para que escribiesen libremente lo que se interpretó de forma oral y grupal. En la jerarquía de los saberes y 'las respuestas correctas', se erigía como rey infranqueable 'lo escrito', subordinando al plebeyo y poco certero de 'lo oral'. También los acosaba la inquietud de si sus respuestas eran correctas, todos los grupos llamaban y preguntaban lo mismo. Mostrando crudamente la coerción que ejerce la búsqueda del éxito en su trabajo. Pareciera que no hay lugar para el equívoco. Lo cual ameritó un nuevo ejercicio para que confiaran en sus propios juicios, y trataran de interpretar lo no escrito de la carta de Gutiérrez.

Todo el sistema escolar hace de contrapeso al momento de intentar nuevas formas de enseñanza, y las propuestas vivas de otras formas de aprendizaje.

En el siguiente encuentro se abordó una figura clave de la institución, histórica maestra y directora durante las décadas formativas de la escuela, Dolores Dabat. La estrategia de trabajo comenzaba de la siguiente manera: se preguntaba sobre el busto de bronce ubicado en el patio central de la escuela. La gran mayoría de los estudiantes respondían acertadamente sobre el nombre de la persona que representaba. Luego, ante la pregunta sobre el conocimiento de ésta figura, algunos esbozaban tímidas respuestas, pero con una firmeza mayor ante las mismas preguntas sobre Juan María Gutiérrez. Ante la sorpresa de

sus compañeros, se instaba a que cuenten el origen de la información y se asistía, entonces, a narraciones sobre abuelas normalistas que se formaron en aquella época, y que transmitieron sus experiencias a sus nietos. El curso escuchaba atento estos testimonios que presentaban sus compañeros, la historia se acercaba, el interés por conocerla también. Las voces que anunciaban el registro vital de Dabat ofrecían otra forma de pasado, tangible y real. “La historia de vida y la historia oral forman parte de la gama de procedimientos de investigación acerca de la mujer” (Massolo, Alejandra, 1998: 12)

Entonces, se comenzaron a construir algunos conceptos, que fueron desarrollados en el pizarrón a medida que avanzaba la clase. Continuando con la dinámica de la historia oral, describimos las entrevistas hechas a las ex alumnas de Dabat, nucleadas en una asociación que funciona en la escuela. Presentamos datos sobre la personalidad de la maestra, y narraciones sobre las kermeses que se hacían en los treinta para recaudar fondos. La descripción vívida de esos hechos del pasado generaba una atención activa de parte de los estudiantes, y fomentaba preguntas ingenuas y maravillosas, algunas bromas y variados comentarios. La comunicación es la operación constitutiva del proceso social, entendida como mutua percepción de significado. “El diálogo es un dispositivo de intervención válida para la construcción y reconstrucción de la relación, basado en dos modalidades: igualdad y diferencia” (Perlo, Claudia, 2006: 170). En este taller intentamos fomentar la comunicación como proceso de aprendizaje reflexivo.

Se pudo percibir cabalmente cómo la misma dinámica de alumnos que verbalizaban su propia mirada sobre la historia escolar fomentaba la participación de otros que no se caracterizaban por tomar la palabra. Para equilibrar las intervenciones y estimular la participación colectiva, utilizamos los métodos de coordinación de grupos. Tomando el rol del docente coordinador para “estructurar dinámicamente los esfuerzos individuales mediante su movilización, estimulación, armonización y esclarecimiento”. (Souto de Asch, Marta, 2003: 16)

En ese momento se presentaron algunos ejemplares de las publicaciones que producía la escuela en 1932. Se hicieron circular en el curso y se propuso que recorran libremente los artículos e imágenes. Aquí aparecían risas, comentarios picarescos, deslumbramientos estéticos y una amplia gama de sentimientos que suelen ser expulsados del aula.

Las revistas físicas circulaban, la historia tomaba cuerpo y el interés estudiantil iba en ascenso. Aparecían con frecuencia las comparaciones con la realidad escolar actual, denostando la escuela de hoy por inútil y aburrida. Entonces, se problematizaba la actualidad escolar y se labraban en conjunto variadas líneas de acción tendientes a transformar el desalentador escenario escolar en un espacio liberador del pensamiento.

En el ida y vuelta de comentarios se preguntó si conocían el rostro de Dabat, si sabían cuál era el soporte físico de la historia que desplegábamos. Ninguno de los cientos de estudiantes con los cuales se desarrolló el taller había visto jamás una imagen de Dolores Dabat. Entonces, triunfal, llegó el retrato. Se hizo circular una imagen donde se veía en primer plano el rostro de la maestra. De una punta a la otra del aula los estudiantes se pedían mutuamente la estampa, para conocer la humanidad de tanta historia.

En el siguiente encuentro con los estudiantes se abordó la figura de Alfredo Guido, docente reconocido de la escuela durante la década del treinta. Se trabajó con un mural que hizo el artista en 1929 y donó a la escuela unos años después. Es una vasta obra que intenta mostrar la diversidad geográfica y cultural de la Argentina y, a su vez, presentar una armonía en torno a las diferencias regionales. “La estructura de la obra vale para regular el juego del sentido. Tres factores pueden definir el campo de significación: el productor, el intérprete, la cultura.” (Zerner, Henri, 1985: 206)

Esta vez se abordó el tema mostrando imágenes del artista en pleno acto de creación, con sus pinceles y bastidores, en el rosario de los veinte y rodeado de otros jóvenes artistas locales. Nuevamente, la imagen y la narración vívida de algunos acontecimientos del pasado, emplazados en las calles conocidas y cercanas, lograda despertar la curiosidad histórica en los estudiantes.

Luego de haber desarrollado los lineamientos históricos de aquellos tres personajes que hacen a la identidad escolar: Juan María Gutiérrez, Dolores Dabat y Alfredo Guido, se propuso el movimiento. En el encuentro siguiente se invitó al curso a desplazarse por los espacios de la escuela, para poner en práctica la teoría aprendida. Se recorrió la escuela, historizando sus espacios, nos detuvimos ante el busto de Dolores Dabat que corona una gran fuente en bajorrelieve en el patio central de la escuela, y que es un espacio muy

significativo porque es allí donde, todos los años, los diferentes cursos se toman la foto escolar. Continuamos recorriendo la escuela y nos detuvimos ante el busto de Juan María Gutiérrez, que cuida la entrada principal de la escuela, visión inescapable de todo el que decida entrar a la institución. Más adelante, subimos al lugar donde está emplazado el mural de Alfredo Guido, que ocupa la totalidad de las paredes de un salón donde hay un antiguo piano; se invitó a los estudiantes a que recorran la obra, que sientan las sugerencias de colores y formas y se animen a intuir la esencia del mensaje pictórico.

El desplazamiento del grupo a través de las instalaciones de la escuela propició otra forma de trabajar la historia, más tangible y atractiva a los ojos de los estudiantes, una historia más real. El movimiento físico del grupo, con su fluido devenir en el espacio, construye un lugar original en el desarrollo de los individuos, al igual que en el establecimiento de sus lazos.

En un principio, se observaban diferentes actitudes en el grupo de estudiantes al sacarlos de la tibia seguridad del aula. Algunos, torpes en la integridad visible de sus cuerpos, se agrupaban casi encimados cerca de alguna pared. Otros más audaces, se mostraban y buscaban la mirada de sus compañeros. El grupo escolar cambia su percepción intelectual cuando se libera del encierro físico del aula.

II. El impacto en la voz de los actores

Las fuentes con las que se trabajó en los talleres resultaron esenciales para ofrecer una historia viva de la escuela, que acerque, y no aleje, al estudiantado que hoy recorre las aulas y pasillos escolares. Que invite al compromiso activo de parte de los estudiantes ante la realidad escolar, pasada y presente. En este sentido destacamos, sobre todo, que fueron los propios alumnos quienes lograron enlazar el pasado y el presente, pero también proyectar el futuro de su escuela. Para ello resultó esencial la estrategia de situar la actividad de manera dinámica en el edificio escolar, recuperando aspectos de la cotidianeidad.

Asimismo resulta interesante relevar las reacciones y respuestas de los alumnos en torno a un hito fundamental como el nombre de la institución. Ante la pregunta sobre cómo se

llama la escuela, todos respondían en un coro rebotante de seguridad "Juan María Gutiérrez". Pero, inmediatamente, se les preguntaba sobre quién fue, y aquí las respuestas brillaban por su ausencia. Entonces, se lanzaba un "¿Quién se imaginan que fue?", y ahí sí, se podían escuchar las más variadas construcciones de sentido. Desde "el primer director de la escuela", "el que puso plata", "el maestro del principio", "el que construyó la escuela" hasta el que causó más risas sobre "uno que pasaba por ahí". La gran mayoría de los estudiantes vinculaba el nombre de la escuela con algún actor profunda y materialmente emparentado con la realidad escolar. El descubrimiento del hecho histórico causó una fuerte indignación, "¿Cómo le van a poner ese nombre!". Emergía, por oposición, un fuerte sentido de pertenencia escolar.

Cuando se desarrollaban los contenidos históricos del personaje y su entorno cultural, emergían varias preocupaciones estudiantiles. Al enmarcar la gesta educativa de Gutiérrez en un contexto más amplio que el local, los alumnos decían "Pero entonces no hizo nada por la escuela", "Entonces, ¿por qué le pusieron su nombre a la escuela?", "¿Pero si no tiene nada que ver con el Normal!", "Sí, bueno, pero por la escuela no hizo nada".

"La manera de decir, de pronto, también ha cambiado (...), y se ha intensificado aún más en los períodos recientes, en los que el cuerpo se convierte, como nunca antes, en un ser 'amalgamado', instancia total, interlocutor psicológico y social." (Vigarello, Georges, 2008: 23)

Al comparar algunas formas didácticas del pasado escolar con la realidad actual de estos jóvenes, emergían sinceras preocupaciones por la manera en que "se debe aprender". Se escucharon varias cuestiones relacionadas al deseo, a la anulación absoluta del deseo en el proceso de enseñanza. ¿Qué podemos aprender verdaderamente si no deseamos hacerlo?

Se evidenciaba, a través de las intervenciones de los estudiantes, como "la escuela no tiene nada que ver" con la vida. Y, por tanto, no interesa, no atrae, no estimula. "Te come la cabeza", "Lo que nos enseñan no sirve para nada", "Yo vengo acá porque me obligan", "Me aburro todo el tiempo", "no les importa nada de nosotros".

"Objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad (...) Tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples.

Cuando paso de una realidad a otra, experimento por esa transición una especie de impacto”. (Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, 2001: 38).

III. Conclusión inconclusa

Si consideramos “que hay una inteligencia del movimiento por afuera del trayecto clásico que subordina el motor a la idea” podremos “estudiar de manera diferente las prácticas, los espacios, las técnicas, las redes” (Vigarello, Georges, 2008: 22).

A través de los talleres presentamos algunas propuestas sobre esta otra historia escolar, intentamos cambiar el tradicional escenario educativo, donde los estudiantes asisten pasivamente y desde el margen al desarrollo de los contenidos de historia. Rompiendo con el quietismo intelectual y cambiando el tradicional mutismo por una participación menos forzada y más significativa, al partir desde los interrogantes cercanos de los estudiantes como guía de la investigación histórica. El objeto visto, palpado, fomenta otras preguntas, estimula una curiosidad vital que emerge naturalmente frente a la materia. “La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” y el “ahora” de mi presente. Este ‘aquí y ahora’ es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana” (Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, 2001: 39).

En el taller trabajamos el espacio como mediación pedagógica. La estructura espacial “posee una dimensión social en virtud del hecho que mi zona de manipulación se inserta con la de otros” (Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, 2001: 44). Se buscó romper con la linealidad del aula, quebrar la limitación espacial para movilizar las fronteras del pensamiento. Proponiendo a los estudiantes otra apropiación del espacio escolar, por fuera de las paredes del aula-jaula, confrontando cuerpos y miradas con sus compañeros, percibiéndose de otra forma, de manera circular, elíptica tal vez. “Ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se da en la situación ¿cara a cara’.” (Berger, Peter L y Luckmann, Thomas, 2001: 47)

Ante la presentación de este proyecto quijotesco, los directivos se mostraron receptivos, estaban preocupados por “los problemas de comunicación” en la escuela, y que “ya nadie quiere venir, ni los profes ni los chicos”. Entonces, autorizaron la puesta en práctica de los talleres, para que “Sepan algo de la escuela”. El proyecto se desarrolló durante tres años,

desde el año previo al centenario de la institución, el año del centenario, y el posterior. Los docentes que se fueron enterando de los talleres, ofrecían sus gratas felicitaciones y lo comentaban con cierto entusiasmo. La gran mayoría del plantel docente decía que “esto se debería dar siempre”, y se refería permanentemente a que “a los chicos nos les interesa nada”, “no quieren leer, no quieren estudiar”, “yo no sé qué quieren éstos chicos”. Los docentes Instaban también a que los talleres se dieran en “todos los cursos, y en la primaria también” para que “se sepa algo de la escuela” y “se aproveche el centenario”. En una de las experiencias en el aula, la docente titular del curso salió inesperadamente y volvió con la directora de la escuela “para que vea cómo te escuchan los chicos”. Los estudiantes percibieron la instancia de evaluación y se mostraron especialmente cómplices conmigo, guardando un silencio casi sacro y haciendo preguntas prolijas sobre algún punto del desarrollo. ¿Por qué? ¿Qué motivaba éste inesperado ‘presente’? Una de las frases que más recuerdo fue cuando al final de los talleres se acercó una estudiante y dijo “Yo odio la historia, pero estas clases me gustaron mucho, porque no parecían de historia”.

La experiencia nos dicta otras formas de relacionarnos con la realidad. La vida se mueve como un río turbio, donde las diferentes corrientes internas configuran su lecho. Si la escuela no cambia, muere. Los estudiantes son otros, los nuevos tiempos han cambiado profundamente la forma de percibir el conocimiento, y, sobre todo, la forma de construir los saberes. Los ciclos de transformación son más breves, y los que intentamos construir una narración sobre el pasado en la escuela deberemos transformar nuestras propuestas didácticas, sino queremos quedar escupiendo palabras momificadas que roban la vida y fuerza de la historia.

Si lo que realmente buscamos es transmitir algunos aspectos del pasado y reflexionar sobre el devenir de hombres y mujeres en el tiempo, deberemos poner en práctica nuevas formas de trabajar en el aula. Para que la vida impregne la historia o, mejor, para que la historia recupere la vida, y juntas nos inviten a preguntarnos sobre lo que pasó y lo que puede pasar en la escuela, llenando el aula de un vivo deseo por conocer los hechos del pasado, más allá de la clase de historia.

Bibliografía

Fernández, Lidia, (1995), "Acercas del análisis institucional de la Escuela y algunos problemas y conceptualizaciones básicas" en *Ciclo de Actualización en Temas y Enfoques institucionales*, Facultad de Humanidades y Artes, Rosario: UNR Editora.

Fernández, Sandra y Caldo, Paula, (2011), "Cartas para Olga y Leticia. Aproximación a l tratamiento del epistolario de las hermanas Cossettini" en *Anuario N° 22. La historia frente a sus fuentes. Las nuevas y viejas formas de hacer Historia en la Argentina*, Escuela de Historia, UNR, Rosario: Homo Sapiens, pp. 97-125.

García Canclini, Néstor, (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo.

Hernández, Ana María, (2009), "El taller como dispositivo de formación de formación y de socialización de las prácticas", en Sanjurjo, Liliana (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 71-106.

Lacapra, Dominick, (2006), *Historia en tránsito. Experinecia, identidad y teoría crítica*,

Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.

Laspina, Ana Julia y Lazzaris, Susana, (2010), “Representaciones de la enseñanza en la residencia docente. Un abordaje desde la expresión corporal, en Porta, Luis (coord.), *Docencia Universitaria. Currículo, enseñanza y evaluación*, UNMP, Mar del Plata: Suárez, pp. 75-114.

Lulle, Thierry, Vargas, Pilar y Zamudio, Lucero (coords.) Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II, Barcelona: Rubí.

Perlo, Claudia, (2006), “El diálogo como estrategia para la atención a la diversidad en las organizaciones educativas”, en Sagastizabal, María de los Ángeles (coord.), *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 167-194.

Pivetta, Bibiana, (2006), “La investigación en ciencias sociales: la historia oral”, en Sagastizabal, María de los Ángeles (coord.), *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 217-234.

Scalona, Elvira, (2007), “Historia y memoria en el aula”, en Ríos, Guillermo (comp.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, Santa Fe: AMSAFE, pp. 145-156.

Southwell, Myriam, (2007), Transmisión intergeneracional. Responsabilidad adulta y formas de reconocimiento, en Ríos, Guillermo (comp.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, Santa Fe: AMSAFE, pp. 199-210.

Souto de Asch, Marta, (2003), “*Hacia una didáctica de lo grupal*”, España: Miño y Dávila.

Vezub, Lea, (1994), "La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia", en *Entre pasados N° 7*, Buenos Aires: El Libro, pp. 151-168.

Vigarello, Georgeos, (2008), “La visión del cuerpo en las ciencias sociales” en *Itinerarios, Año 2, N° 2*, Rosario: UNR Editora, pp. 17-26

Vilanova, Mercedes, (2006), “Rememoración y fuentes orales”, en Carnovale, Vera, Lorenz, Federico y Pittalunga, Roberto (comps.), *Historia, memoria y fuentes orales*, Buenos Aires: CeDInCI Editores, pp. 91-110.

Zerner, Henri, (1985), “El arte”, en Le Goff, Jacques y Nora, Pierre (dir.), *Hacer la historia, Volumen II. Nuevos Enfoques*, Barcelona: Laia, pp. 191-209.