

Género, sociedad y representaciones simbólicas. El caso de la polis democrática: Atenas (Siglo V y primera mitad del siglo IV a.C.): Una experiencia de enseñanza en el aula universitaria

María Leonor Milia – Claudio Horacio Lizárraga
Universidad Nacional del Litoral

Presentación

Algunos aportes de las nuevas corrientes historiográficas y la renovación en el ámbito de la Historia Antigua clásica

Este trabajo se propone plantear una posibilidad de enseñanza en el aula universitaria, dentro de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La puesta en práctica se enmarca en la asignatura Sociedades Mediterráneas, correspondiente al primer año de las mencionadas carreras.

Para ello, se intenta recoger algunos aportes provenientes de la renovación reciente en el ámbito de la Historia y de las Ciencias Sociales, a fin de profundizar la comprensión de un tema central en el programa: un caso y un momento específicos dentro de la tipología de la polis, la Atenas democrática, analizada no solamente en sus marcos estructurales, sino en las múltiples relaciones entre esa sociedad y las representaciones simbólicas construidas por ella misma.

Consideramos pertinentes los avances de la nueva historia social y cultural, de la an-tropología, del análisis del discurso histórico, de los estudios del género, todos ellos campos de investigación que hoy entrecruzan sus líneas de búsqueda y enriquecen la comprensión de nuestro objeto de estudio.

No se nos escapa que una parte de aquéllos proviene de investigaciones hechas en otras etapas históricas e incluso en otros contextos socioculturales.

No obstante, para toda mirada efectuada desde la Historia, las categorías analíticas y los conceptos necesitan siempre ser resignificados en el ámbito de la sociedad que queremos estudiar, a efectos de que sean útiles herramientas de análisis y no factores de distorsión de nuestras propias representaciones acerca de ese mundo. Más aún: conceptos y categorías de análisis son ellos mismos un producto del quehacer histórico.

Al respecto, Roger Chartier plantea el problema de las relaciones entre las categorías manejadas por los actores históricos y las utilizadas por los historiadores:

Durante mucho tiempo, una radical distancia entre unas y otras fue considerada como la condición misma de la cientificidad del discurso histórico. Esta certidumbre no es ya aceptable [...] los criterios, nociones y técnicas más clásicas de la historia social han perdido su evidencia. Los historiadores han tomado conciencia de que estos conceptos o instrumentos mismos tenían una historia y que toda

historia que los manejaba debía necesariamente reflexionar sobre las condiciones de su producción y sus diversos usos.¹

También cabe preguntarse por actores colectivos: la comunidad política, los actores sociales que la integran, la distancia entre las normas que constriñen su comportamiento y sus usos imaginativo-creativos, las decisiones posibles permitidas por los recursos de los que puede disponer cada uno de aquellos. Los textos, especialmente los dramáticos –tragedia y comedia, aunque de diferente manera–, permiten acercarse a este planteo.

Una cuestión esencial es entonces:

[...] el desafío lanzado a toda historia definida como social y cultural: ¿cómo articular las percepciones, los lenguajes y las racionalidades propios de los actores, con las interdependencias desconocidas por ellos y que, sin embargo, gobiernan sus estrategias?²

Dado que –continúa Chartier– las producciones intelectuales y estéticas, o las prácticas sociales, son siempre gobernadas por mecanismos y dependencias desconocidos por los sujetos mismos [...], es posible advertir la relevancia –para encarar el desafío arriba planteado– del concepto de representación, cuyos diversos sentidos permiten [...] designar y enlazar tres grandes realidades: primero, las representaciones colectivas que hacen que los individuos incorporen las divisiones del mundo social, y que organizan los esquemas de percepción y apreciación a partir de los cuales estos individuos clasifican, juzgan o actúan; después, las formas de exhibición del ser social o del poder político que utilizan los signos y actuaciones simbólicas [...]; finalmente, la representación por parte de un representante (individual o colectivo, concreto o abstracto) de una entidad social o de un poder dotado asimismo de continuidad o de estabilidad.³

Por otra parte, el nuevo interés suscitado por los textos intenta establecer su sentido en relación con su contexto de producción o recepción, y hace hincapié “[...] sobre el proceso a través del cual lectores, espectadores u oyentes dan sentido a los textos de los que se apropian”;⁴ es decir: el proceso a través del cual se produce el sentido, se construye la significación, mediante diferentes modalidades de apropiación.

La pregunta latente es la de las relaciones que las obras mantienen con el mundo real: es necesario “trabajar sobre las distancias”, como las que existen entre las representaciones –literarias o monumentales– y las realidades sociales que ellas representan. El teatro griego, las obras de sus grandes autores, que son recibidas en su tiempo y en su espacio social por numerosos espectadores, son un campo interesante como para ahondar en la cuestión. Asimismo, un texto de Tucídides o de Aristóteles –dirigido a sectores más específicos de su sociedad– requiere un tratamiento que tenga en cuenta esas distancias.

En cuanto al caso específico de los estudios del género
Hacia mediados del siglo XX, emergen en la realidad histórica nuevos actores sociales:

los pueblos africanos y asiáticos, las mujeres, los negros, las minorías étnicas y los disidentes en general. Mientras que en el nivel de las prácticas sociales esto se expresa en luchas de distinta índole, en el plano del conocimiento lleva a cuestionar la capacidad de las ciencias sociales para dar cuenta de aquéllos. En la medida en que hayan sido omitidos o ignorados, el pretendido universalismo científico no los abarca y, por lo tanto, ese saber no es realmente universal.

Los Estudios Culturales brindan un marco a la valorización de las investigaciones del género y de las culturas no europeas. En cuanto al lenguaje, es considerado por varias disciplinas, a la vez objeto de estudio, centro de discusión y clave para la reflexión sobre sí mismas.⁵

El género es una categoría cuya construcción ha sido inicialmente impulsada como consecuencia de las luchas del movimiento feminista de la década del '60. En el plano de las realizaciones prácticas y de la militancia está, pues, fuertemente ligado –y muy especialmente en los EE.UU.– a actitudes políticas, ideológicamente reivindicativas, y a la toma de conciencia de que la sociedad está estructurada en relaciones de poder.

En el plano de las Ciencias Sociales, se plantea cuál es el lugar de las mujeres como objeto de estudio –cuestión hasta entonces prácticamente desestimada en los análisis de lo social–, mientras se duda de la validez de las categorías de análisis utilizadas por aquéllas, y se desdibujan los límites entre disciplinas.

Ya en la década del '70 se toma conciencia de que “[...] las mujeres construyen sus identidades en el contexto de discursos determinados sobre las relaciones sociales”.⁶ Las complejidades que se descubren en la categoría “mujer” sólo pueden superarse mediante la utilización de otra: la de género (gender), la cual “[...] desplaza el análisis de una noción de la mujer universal, ahistórica y esencialista hacia un análisis relacional contextualizado. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua”.⁷

El comportamiento social de las mujeres deberá ser comprendido dentro de una estructura de poder genérica, incluso en el nivel lingüístico, pues en él se sitúan las clasificaciones que ordenan el mundo real y la percepción del mismo.

En las reflexiones de Joan Scott, género alude al carácter fundamentalmente social e históricamente construido de las distinciones basadas en el sexo, a su carácter relacional e incluso a la posibilidad de generar una revisión crítica de muchas premisas del trabajo intelectual. El género, en tanto categoría analítica, permitiría realizar no sólo la historia de las mujeres, sino poner sobre otras bases a toda la Historia.

Ello exige analizar cómo se han relacionado en el pasado la experiencia femenina y la masculina, y cómo se conectan la historia pasada y la práctica actual. Ante estas preguntas: “¿Cómo funciona el género en las relaciones sociales humanas? ¿Cómo el género da significado a la organización y percepción del saber histórico?”,⁸ las respuestas dependen de considerarlo una categoría analítica y no meramente descriptiva.

Este planteo se asienta en dos proposiciones conectadas entre sí:

[...] el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder [...].⁹

El género es un campo a través del cual se articula y se ha expresado recurrentemente el poder y en el que se estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la sociedad. "Puesto que estas referencias establecen la distribución del poder (el control diferenciado sobre el acceso a los recursos materiales o simbólicos), el género se halla involucrado en la misma construcción del poder";¹⁰ colabora con su legitimación.

En tanto categoría analítica, permite decodificar los significados de múltiples relaciones sociales, realizar "(...) una lectura de la naturaleza recíproca del género y de la sociedad, y de las maneras específicas en que la política construye el género y éste construye la política".¹¹ Contribuye a mostrar cómo las estructuras jerárquicas del poder se apoyan y legitiman en relaciones que ese poder presenta como "naturales"; y que por ello, se encontrarían más allá de las posibilidades de la acción humana. En este caso, el género –la oposición binaria hombre/mujer– resulta un componente esencial, aunque no siempre explícito, de cómo en una sociedad el poder organiza a la desigualdad.

En cuanto a la Historia de las mujeres, Isabel Morant considera que ha conquistado y constituido un campo del saber con espacio propio, "[...] un modo particular de interrogarse sobre la sociedad, sus relaciones y sus conflictos".¹²

A lo largo de su propia historia, la Historia de las mujeres se ha ido orientando hacia el estudio de los procesos culturales por los cuales se han construido las diferencias entre los sexos: procura demostrar el carácter cultural de la identidad genérica, impuesta a las mujeres desde las relaciones sociales que implican el ejercicio del poder. Asimismo, es influida por la renovación de las disciplinas del lenguaje, que señalan la complejidad de los textos y de las imágenes que brotan de ellos. Se preocupa muy especialmente por la comprensión de los fenómenos lingüísticos, las relaciones que parece haber entre las palabras y las cosas, la significación de las palabras en su contexto de producción.

La Historia de las mujeres se caracteriza actualmente por su diversidad de planteamientos. En tanto es un modo distinto de pensar y escribir la Historia, no escapa a las diversas corrientes que se entrecruzan hoy en la disciplina. Sus cuestiones centrales son también las posiciones que se adoptan en el interior de los debates teóricos de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, que ahora constituyen campos de análisis para las mujeres.

La elección del tema

Desde la disciplina

El tema que presentamos es un recorte dentro del programa de Sociedades Mediterráneas.

La polis democrática, de la cual el ejemplo ateniense es el mejor conocido, es una unidad con entidad propia, temporal y espacialmente situada, con rasgos que la particularizan dentro del mundo griego.

En ella, los miembros del demos¹³ se perciben a sí mismos como ciudadanos con derechos y obligaciones hacia la comunidad cívica. Pero la categoría de ciudadano –que en la época clásica asegura a todos los miembros de esta minoría¹⁴ el pleno reconocimiento de los derechos cívicos,¹⁵ inclusive el de propiedad de la tierra– esconde considerables diferencias económico-sociales: desde humildes remeros de la flota y pobres campesinos, hasta acaudalados terratenientes o comerciantes urbanos. El esclavo, por otra parte, es el no-ciudadano absoluto, el ajeno completamente a la comunidad cívica, a la vez situado en variados puntos de la articulación social, vinculado a tareas productivas y de servicio a las que a menudo también están afectados los ciudadanos.

En la comedia, el contraste entre la ficción y la realidad vivida cotidianamente –que se le presenta al público reunido en el teatro– es de tal magnitud que provoca la risa colectiva, risa que a la vez es un vehículo para cuestionar las políticas impulsadas en nombre de la polis, por estrategas, jueces, jefes de las fuerzas de mar y tierra y oradores ante la asamblea; en fin, por hombres que en la vida real cumplen funciones vedadas al género femenino.

Por ser ésta una etapa de intensa creatividad –un corto período de inestable equilibrio entre fuerzas conflictivas, a la vez que confluyen procesos de larga duración– resulta particularmente adecuada para analizar la relación entre una sociedad específica, las representaciones de sí misma que ha producido y las otras representaciones, aquellas construidas “a posteriori” en distintos momentos del devenir histórico.

Asimismo, la polis democrática, que practica la exclusión de la mujer de las instituciones públicas donde hace uso del poder, es un objeto de análisis en el que la utilización de la categoría género deja a la luz una considerable parte del entramado social.

La tarea está condicionada por la relativa disponibilidad, calidad y variedad de fuentes para el trabajo del historiador; las que han sobrevivido al mundo antiguo ponen sus condiciones. El tiempo ha hecho que, en conjunto, sean notablemente escasas y, muchas veces, fragmentarias, aunque para algunos períodos y lugares resulten más abundantes que para otros. En general, provienen de la arqueología o son de carácter escrito. Para la Atenas clásica queda un conjunto de obras –una selección producto de diversos factores a través del tiempo histórico– que posee una alta calidad intrínseca, aun cuando no puedan satisfacer todas las inquietudes del historiador actual.

Por otra parte, quienes entonces escribieron (poetas, historiadores, autores teatrales) hicieron también su selección temática, constreñidos por su universo material y simbólico y por su marco de pertenencia social y/o política.

En cuanto a la polis misma, ella expresó su poder y su concepción del mundo –y de los hombres en el mundo– a través de sus templos, teatros, las estatuas que idealizan

la belleza de sus dioses y de sus jóvenes.

Son pocos los testimonios escritos por mujeres, y más los que expresan las miradas masculinas sobre ellas.¹⁶ Los discursos que nos ha transmitido la Antigüedad son fundamentalmente los discursos masculinos sobre las mujeres. Así, las palabras de Medea, mujer y extranjera, ponen de manifiesto ante el “demos” reunido en las graderías del teatro, los hilos de la trama de las relaciones de género que la ahogan.¹⁷ Destinadas a otro público receptor –los alumnos del Liceo–, las palabras de Aristóteles condensan la versión más doctrinaria y más dura del discurso masculino.¹⁸

Las autorías marcadas por el género y el condicionamiento que ello impone son imposibles de obviar:

[...] A menos de no escribir una línea sobre el tema, no vemos la forma de escapar a esta circunstancia. Esta mirada de hombre tiene como corolario las escasas informaciones concretas sobre la vida de las mujeres y el lugar privilegiado que se ha otorgado a las representaciones.¹⁹

Los documentos sobrevivientes registran, pues, los discursos masculinos respecto de las mujeres (es decir, sobre las relaciones de género) y permiten detectar, detrás de las palabras, una serie de prácticas sociales que están integradas en esos discursos y que moldean la vida de aquéllas.

No obstante, los estudios sobre el género no serían válidos si quedaran descontextualizados del tramado de relaciones sociales que pretenden explorar.

Esos testimonios señalan pares de imágenes contrapuestas: libre/esclavo; ciudadano/no ciudadano; rico/pobre; hombre/mujer; griego/bárbaro, e incluso, ateniense/no ateniense.

Por otra parte, todo trabajo de comprensión que se dirija al mundo antiguo greco-romano debe hacerlo con la conciencia de que es un área que encierra complejas especificidades.²⁰

En el presente análisis se intenta utilizar unas categorías forjadas en el siglo XX, dentro de las sociedades del capitalismo avanzado, pero cuya instrumentación para explorar otro tipo de realidades requiere su decodificación y resignificación, de la misma manera que sería necesario hacerlo con otras categorías.

Para referirnos solamente a los tiempos y espacios clásicos²¹ encontramos en la Antigüedad sociedades en donde las categorías legales no coinciden exactamente con las clases sociales (aun teniendo en cuenta lo relativo que pueda ser hablar de estas últimas en el mundo antiguo).

Hombre libre y esclavo, ciudadano y no ciudadano, hombre y mujer, son contraposiciones binarias de conceptos que ordenan el plano simbólico en una sociedad. Las líneas de integración vertical la recorren de arriba abajo, y se crean solidaridades basadas en la relación mutua entre desiguales, a la vez que entre aquellos que –más allá de sus diferencias de rango social y de la posesión de medios materiales– son abarcados por la común pertenencia a la ciudadanía.

Las representaciones simbólicas de la sociedad apuntan a esa integración:

[...] hemos aprendido que [...] toda institución social tiene su propia representación, como todo discurso tiene su propia eficacia en la vida real.²²

No obstante, también se registran en dichas representaciones indicios de la conflictividad social, que frecuentemente oponen entre sí a los miembros del demos en torno de problemas tales como la propiedad de la tierra, la guerra, el disfrute de los bienes –materiales y culturales– que Atenas hace circular entre sus ciudadanos.

Finalmente, la utilización de la categoría género en esta propuesta –en tanto se trataría de un aspecto especial dentro del conjunto de las representaciones sociales– pretende “[...] mostrar en qué y por qué una historia de las relaciones entre las mujeres y los hombres es parte integrante de la historia del mundo”.²³

Desde la didáctica

Por su ubicación en el programa, el abordaje de esta temática permite aprovechar los conocimientos previos de los alumnos sobre el proceso de formación de la polis democrática, retrabajar las nociones de cambio/duración, así como profundizar el análisis de las estructuras constitutivas de aquella sociedad y del funcionamiento de las mismas.

El estudio de nuevos aspectos de la temática hace posible:

- analizar las relaciones entre esa sociedad y las representaciones sobre sí misma que ha generado;
- profundizar en el sentido de la temporalidad, el espacio social y la complejidad de la causalidad, percibidos ahora en un nuevo contexto;
- afianzar el uso correcto de conceptos ya conocidos: polis, democracia, categorías legales y “clases sociales”, ciudadano/ meteco/ esclavo;
- ejercitar el acercamiento crítico a las fuentes;
- aprender y utilizar nuevas categorías de análisis: representaciones simbólicas, género;
- detectar tensiones y conflictos que llevan hacia el agotamiento de la polis como ciudad-Estado independiente.

Por otra parte, la comprensión de estos temas permitiría adquirir herramientas analíticas para abordar problemas análogos en otras temáticas.

Algunos aportes de la didáctica específica de la Historia

Hoy la Didáctica se apoya sobre la disciplina específica cuyos contenidos se busca enseñar (en nuestro caso, Historia). Hemos expuesto tanto los lineamientos disciplinares del tema, como los del recorte del objeto seleccionado para enseñar. Esto nos plantea el problema de la transposición didáctica, ya que nuestro propósito último es el apren-

dizaje a realizar por el alumno, cuyo producto deberemos evaluar.

El tema es seleccionado para ingresantes a la carrera de Historia, lo cual conlleva una serie de dificultades, dadas la heterogeneidad que habitualmente tienen los grupos, la inestabilidad de la matrícula, las deficiencias que arrastran desde los niveles anteriores de su tránsito por el sistema educativo, e incluso la inseguridad subjetiva de su elección profesional.

El ingreso a la universidad marca una ruptura, más o menos profunda, en las modalidades y procesos de aprendizaje, la cual no es fácil remontar. Las materias de primer año deben cumplir con varias tareas a la vez: apoyar la difícil articulación entre la enseñanza media y la Universidad; lograr la iniciación del alumno en la problemática de la disciplina histórica; enseñar contenidos y metodologías de análisis que permitan (en el caso que nos ocupa) aprehender lo específico de las sociedades antiguas construidas alrededor del Mediterráneo.

Entre las dificultades que los alumnos traen, se encuentran algunas nociones sobre conceptos complejos (tiempo, espacio, causalidad, sociedad...) incorporados durante el aprendizaje previo de una historia que, en la mayoría de los casos, se halla lejos de los progresos de la disciplina. Pero ha quedado una carga de saberes comunes, de prejuicios y componentes irracionales, en la que ha incidido, inclusive, la experiencia misma de vivir en sociedad.

Sus representaciones acerca de la Historia –tanto de la disciplina como de los procesos históricos– descansan sobre una serie de esquemas explicativos resistentes, preconceptos (a menudo reforzados por una carga afectiva), “ideas previas” fuertemente arraigadas pero que operan como trabas al aprendizaje:

[...] los esquemas conceptuales con que nos enfrentamos en la enseñanza de la Historia se constituyen en obstáculos, como viejas minas que han ido enterrándose bajo nuestros pies, que han permanecido inadvertidas pero activas, y que estallan constantemente, imposibilitando nuestro avance en la enseñanza y el de los alumnos en su propio aprendizaje. Detectarlos y deconstruirlos, apoyarse en ellos incluso para reconstruir el pensamiento cuando sea preciso, es una actividad teórica y práctica de indudable alcance.²⁴

Por ser aquellos conceptos de carácter sustantivo, estructurantes²⁵ del conocimiento histórico, constituyen las bases para los procesos de comprensión que permiten articular nuevos conceptos.

Esto nos lleva a considerar un aspecto esencial de toda programación didáctica: todo nuevo conocimiento se construye a partir de conocimientos anteriores, entre los que se encuentran las teorías y nociones construidas sobre un campo específico de conocimiento y, más aún, sobre la sociedad misma. Todos los conocimientos previos “[...] funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento”.²⁶ Conocer es otorgar o construir significados, los cuales, a su vez, van modificando y enriqueciendo dicho marco, elaborado por el sujeto en su

propia historia de interacciones sociales, escolares y no escolares.²⁷

No obstante, no hay construcción de conocimiento si no hay interacción con el objeto a conocer, es decir, con los contenidos de la enseñanza. En la medida en que los nuevos contenidos se contrapongan a las teorías, ideas y nociones erróneas, se habrá planteado el conflicto cognitivo que da lugar a nuevos interrogantes, a confrontar lo nuevo con lo viejo. Esto lleva a la modificación de nociones previas y a la apropiación del conocimiento, es decir, a aprender.

De ahí la importancia de trabajar teniendo en cuenta “lo previo”.

En cuanto al concepto de conocimiento, seguimos la distinción que realiza Alicia Entel entre el conocimiento como entidad (cuyo paradigma es la ciencia positivista), como sistema (propio de los enfoques estructuralistas) y como producto de un proceso, es decir, como una construcción social que integra momentos contradictorios en una totalidad dialéctica.²⁸

“El modo procesual del conocimiento se basa en la percepción inicial del todo y concibe a cada elemento y a la totalidad como producto de un proceso. En vez de excluir las contradicciones y de buscar modelos homogéneos, considera a esas contradicciones motores de cambio. Desde esta perspectiva se considera que, en la actividad de conocer, el sujeto no es pasivo, sino que se hace a sí mismo y se reconoce partícipe de las transformaciones.”²⁹ Quedan así involucrados el conocimiento de datos y el de estructuras, a la vez que se posibilita la transferencia, es decir, “el efecto de un aprendizaje sobre los aprendizajes ulteriores que realiza un sujeto”.³⁰ Este enfoque permitiría reconocer qué lugar ocupa el objeto de conocimiento en la totalidad y la arbitrariedad del recorte realizado para su estudio.

El conocimiento se construye, “deviene”. Son muy importantes, entonces, las relaciones que se establecen entre los que ya se poseen y los nuevos, dentro de la especificidad de cada temática.

Esta concepción de conocimiento debería sostener una modalidad cognitiva que posibilite a los alumnos comprender:

—El funcionamiento de la sociedad como un todo y de cada uno de sus elementos –incluso las representaciones que de sí mismos hacen los seres humanos– como productos de un proceso.

—Las contradicciones sociales entendidas como motores de cambio.

—El rol de los hombres y las mujeres como actores sociales, como sujetos activos, tanto en el proceso de aprendizaje como en la sociedad estudiada.

Los esquemas perceptuales más generales han sido construidos por cada persona desde sus primeros años de vida, en interacción con su sociedad de pertenencia. Lo mismo cabe decir para los conceptos estructurantes de la comprensión histórica, nociones que nuestros alumnos de primer año sólo poseen, en su mayoría, a nivel de los protoconceptos.

La enseñanza de la historia –y mucho más en el nivel universitario– necesita lograr

los procesos de descentración que permitan comprender la lógica de otras sociedades – alejadas en el tiempo y el espacio– y la percepción de sus particularidades, incluso la modalidad específica en que las nociones antedichas operan en aquéllas. Asimismo, necesita definir con precisión sus conceptos y herramientas de análisis.

En puntos anteriores del programa de la materia hemos trabajado más los conceptos de tiempo y espacio, por lo que en el tema seleccionado para este trabajo, sin dejarlos de lado, queremos poner énfasis en el de representaciones (muy vinculado al de espacio social) y el de causalidad (estrechamente ligado a la temporalidad), a los que veremos con una especial complejidad en procesos que articulan a la polis democrática con las representaciones que sus miembros realizan de sí mismos y de su espacio social.

La construcción de conceptos (sociedad, actores sociales, tiempo, espacio, causalidad, y otros más específicos del objeto de estudio, tales como polis, democracia, ciudadano, esclavo, tragedia, teatro, representaciones en general) se realiza como resultado de un proceso gradual. Se inicia con el esquema perceptual, continúa con los protoconceptos hasta llegar a la elaboración de conceptos, y se completa con la posibilidad de que el alumno construya sus propias redes conceptuales.

Como plantea Alicia Entel, si bien los protoconceptos constituyen un período intermedio en el proceso de construcción de los conocimientos, se corre el riesgo de que para muchos alumnos sea una etapa terminal. De allí la importancia de las estrategias para aumentar a la vez el número de predicados del protoconcepto y su grado de abstracción, para así favorecer su transformación en conceptos, los únicos que pueden articularse con otros para formar una red conceptual relativamente extensa.

A esto apunta el trabajo sobre la polis y sus representaciones.

Objetivos generales

A través de esta temática y de la secuencia de actividades preparada, se busca que el alumno logre:

—Utilizar los aportes recientes de la historiografía y de las Ciencias Sociales para el abordaje de la problemática de la relación entre la polis democrática y las representaciones que ella ha construido acerca de sí misma.

—Profundizar el sentido de los conceptos estructurantes de la disciplina y de los específicos del tema, y a la vez resignificar las categorías de análisis.

—Incorporar nuevos conceptos tales como género y representaciones, integrándolos a una red en construcción.

—Leer e interpretar textos de historiadores actuales acerca de la temática.

—Analizar críticamente los testimonios de los antiguos al respecto e introducirse en la lógica propia del discurso de los textos seleccionados.

—Tomar conciencia de los conflictos cognitivos y plantearse problemas e hipótesis.

Actividades

Las actividades, para cada una de las cuales se han propuesto objetivos y seleccionado los materiales de observación y de lectura respectivos, han sido planeadas teniendo en cuenta una secuencia que prevé la recuperación de conocimientos previos a partir de la presentación de un organizador previo y el trabajo grupal orientado por los docentes. Asimismo, procuran introducir nuevos conceptos y ampliar sus respectivos marcos teóricos, así como situar los testimonios en el contexto social que los produjo, es decir, en la relación ciudad/teatro.³¹

El trabajo final –sujeto a la acreditación en el marco del cursado de la materia– toma como material de análisis fragmentos seleccionados de las siguientes obras: *Antígona* (Sófocles), *Medea* (Eurípides), *Lisístrata* y *La asamblea de las mujeres* (Aristófanes).

El propósito central de esta tarea es que los alumnos observen y analicen cómo juegan las representaciones en la obra teatral, tanto en la tragedia como en la comedia, tanto acerca de la polis, su vida social y política, su sistema de valores, como del género. También, el conocimiento ya adquirido previamente acerca de la democracia, de sus instituciones, de sus tensiones y problemas, de los conflictos con las demás polis, permitirá contextualizar y resignificar las expresiones del discurso dramático.

Y, finalmente, tampoco podrán perder de vista el contexto de la representación teatral misma, dirigida al público que colma las graderías y que es el receptor de la ficción dramática, pero que también recibe la obra “leyéndola” desde su lugar en la polis, participa en ella desde sus raíces culturales, desde sus emociones y desde la experiencia de vida –teatral y extrateatral– hecha posible por su pertenencia al cuerpo cívico.

Los alumnos podrán ejercitarse en el manejo de las categorías estudiadas, abordar el análisis de un nuevo texto, en tanto se trata de un testimonio adecuado para reelaborar y enriquecer la comprensión de las relaciones entre la polis democrática y las representaciones generadas en ese contexto social.

La puesta en común del trabajo de cada grupo contribuiría así a cerrar, en un nivel superior de comprensión, el análisis de la cuestión principal en torno de la que ha girado la presente propuesta didáctica.

Acerca de la evaluación

La evaluación está muy ligada a otros conceptos didácticos, tales como los de aprendizaje, conducta, conocimiento y aprendizaje grupal.

Si entendemos el aprendizaje como un proceso, si la conducta humana es total y el individuo se expresa como un todo integrado, si el conocimiento posee una estructura y una dimensión social, no se lo podrá considerar descontextualizado o aislado.³² De ahí la importancia del concepto de aprendizaje grupal o en grupo, lo que implica abordar

y transformar el conocimiento desde esa perspectiva, considerar que la interacción grupal es una fuente de aprendizaje y de conocimiento para las personas implicadas en el proceso.³³

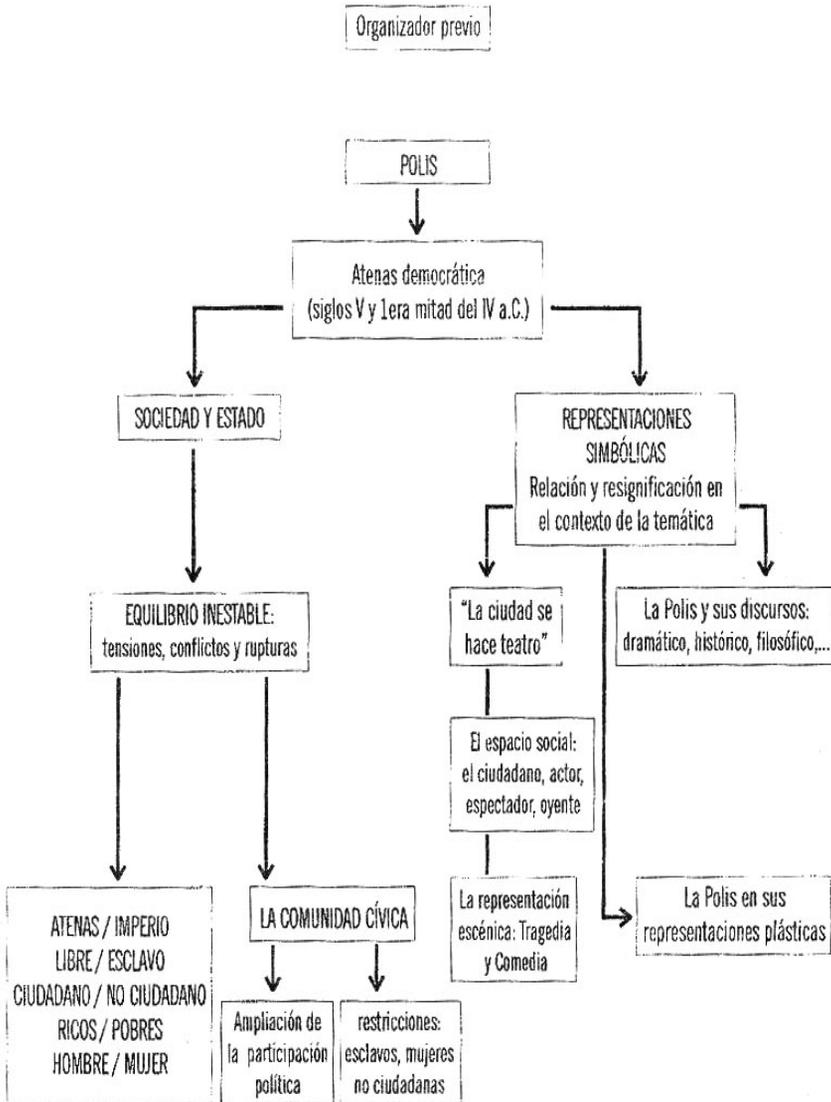
La evaluación es una tarea compleja, una actividad inherente a la concepción del aprendizaje como proceso, a lo largo del cual interactúan y se comprometen todos los participantes –docentes y alumnos– de manera que se convierten alternativamente en sujetos y objetos del proceso de evaluación. Contempla los factores que lo favorecen y los que lo obstaculizan; revisa las condiciones del proceso grupal, las situaciones que se dan a lo largo del mismo, así como la dinámica del trabajo colectivo, incluyendo las situaciones emocionales que puedan darse en su transcurso. Acompaña a una concepción de aprendizaje que busca romper con los elementos previos que lo traban, a la vez que apoyarse en aquellos que permitan orientar al grupo hacia nuevas elaboraciones del conocimiento. Se propone también reflexionar sobre las propias prácticas y tomar conciencia de qué ha aprendido el grupo a través de ello.

La acreditación, cuya principal finalidad es dar cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinados –mediante lo cual se certifican conocimientos previstos curricularmente en planes y programas de estudio– se diferencia claramente de la evaluación dentro de la que quedaría implicada.³⁴

La evaluación completa del proceso grupal se propone tomar conciencia en el grupo-clase, no sólo de lo aprendido, sino de cómo se aprendió; promover la autoevaluación, y la coevaluación para que cada miembro reflexione sobre su propio desempeño, reconozca sus procesos cognitivos³⁵ y los del grupo, es decir, cómo ha percibido el proceso y cómo se ha percibido a sí mismo dentro de aquél.

En esta difícil tarea es necesario definir criterios de evaluación y contar con instrumentos lo suficientemente abiertos y flexibles.

La observación participativa de los docentes les permite involucrarse, participar para luego poder describir, explicar y reflexionar sobre lo observado, especialmente acerca de los procesos sociales relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, y evaluar su propia práctica, todo lo cual contribuye una vez más a estimular los procesos de la metacognición.



I. Recuperación de conocimientos previos

Objetivo

Que el alumno tome conciencia de sus conocimientos previos acerca del tema y se afirme en ellos como punto de partida para nuevos aprendizajes.

Actividades

Presentación del organizador previo incompleto, es decir, sólo la parte relacionada con los conocimientos previos.

Recuperación de conocimientos previos acerca de la Atenas democrática a través de un intercambio con el conjunto de la clase; se intentará que salgan a la luz las ideas-fuerza, los conceptos principales del tema y sus relaciones: Polis; de la Polis aristocrática a la Polis democrática; categorías legales y clases sociales; democracia e Imperio; comunidad cívica; esclavismo; ciudadanía.

II. Introducción del concepto representaciones

Objetivos

Que el alumno ejercite la observación de imágenes visuales y la capacidad de lectura de fuentes.

Que el alumno tome conciencia de la necesidad de la utilización del concepto representaciones como categoría de análisis adecuada, y de su resignificación en el contexto de la temática.

Actividades

a) Presentación y observación guiada de imágenes visuales:

—La polis: la Acrópolis, el teatro, el templo.

—Los humanos y los dioses: el atleta, el dios, la mujer, la diosa.

b) Lectura y comentario, en pequeños grupos, del texto de Moses Finley: Las artes visuales,³⁶ a fin de establecer vinculaciones con los conocimientos previos.

c) Presentación y lectura en grupos de un texto de Tucídides (1er. Discurso de Pericles): la oración fúnebre por los muertos en la guerra.³⁷

A partir de la lectura, se tendrán en cuenta las siguientes cuestiones:

—La situación que da motivo al discurso.

—Los distintos aspectos de la realidad que aparecen en él.

—La manera en que presenta: la guerra, el presente y el pasado de Atenas, la democracia, la ciudadanía.

d) Intercambio en el grupo-clase que los docentes orientarán para detectar la necesidad de una categoría de análisis: las representaciones.

e) Lectura en pequeños grupos del texto de Roger Chartier: Fragmentación del discurso histórico y emergencia de nuevos objetos de análisis.³⁸

A partir de la lectura se solicita

Analizar las relaciones planteadas entre las categorías manejadas por los actores históricos (tal como constan en los textos) y las utilizadas por los historiadores.

Precisar los diversos sentidos del concepto de representaciones. Fundamentar la importancia de su uso.

Relacionar este concepto con:

—las imágenes visuales observadas (templo, teatro, esculturas).

—el discurso que Tucídides atribuye a Pericles (en homenaje a los atenienses muertos en la guerra) teniendo en cuenta:

—la concepción de la polis –Atenas– expresada por el orador.

—los posibles efectos prácticos del discurso sobre los ciudadanos.

III. La categoría género

Objetivos

Que el alumno tome conciencia de la necesidad de utilizar el concepto de género como categoría de análisis a los efectos de:

—decodificar la información registrada en las fuentes,

—resignificar la categoría en el contexto de la temática.

Que el alumno pueda visualizar la categoría género como válida para abordar un aspecto particular de las representaciones en una sociedad, y su validez específica para el caso de la Atenas democrática.

Actividades

Presentación de *La Política* y de Aristóteles,³⁹ su autor.

Lectura, en pequeños grupos, de los textos seleccionados.

Análisis del contenido:

¿Qué plantea acerca de la polis y del polítés?

¿Cómo se manifiesta el poder?

¿Qué lugar asigna, en su discurso, a la mujer?

¿Cómo relacionarlo con lo que ya sabemos acerca de la mujer en Atenas?

¿Cómo relacionarlo con el planteo de Chartier?

IV. Ampliación del marco teórico de la categoría género

Objetivos

Que el alumno comprenda los fundamentos teóricos de la categoría género.

Que el alumno sea capaz de observar la utilización de esta categoría en trabajos de historiadores actuales del Mundo antiguo.

Actividades

a) Al respecto de la lectura de los textos de la Cátedra Los estudios del Género y Los estudios del Género en el mundo antiguo. Algunas condiciones para su realización,⁴⁰ se le solicita:

—Explicar el por qué del surgimiento de estos estudios.

—Precisar los alcances de la categoría género.

—Señalar las dificultades impuestas por las fuentes y por la índole de la sociedad del Mundo griego antiguo para la utilización y resignificación de esta categoría.

b) Leer el texto de Roger Chartier: *La Historia hoy: dudas, desafíos, proposiciones*.⁴¹

Vincular su planteo con el de los textos trabajados en a).

c) Al respecto de la lectura del texto de James Redfield, *El hombre y la vida doméstica*,⁴² se le solicita:

—Señalar el tipo de fuentes a las que recurre el autor y observar cómo las analiza.

—Analizar cómo enfoca el estudio de los roles masculino y femenino en la polis.

d) Respecto de la lectura del texto de Louise Bruit Zaidman, *Las hijas de Pandora*,⁴³ se le solicita:

—Indicar cómo analiza la autora la ambigüedad con que aparece el rol femenino en la polis.

—Analizar el por qué del título del artículo.

e) Discusión de la temática en el grupo-clase.

V. El contexto social y los textos: la ciudad y el teatro

Objetivos

Que el alumno comprenda las múltiples relaciones entre la polis democrática (entendida como comunidad de los ciudadanos) y el fenómeno teatral.

Que el alumno se aproxime al tratamiento de los textos dramáticos como fuentes históricas.

Que el alumno logre identificar los rasgos diferenciales de la tragedia y la comedia en tanto constituyen formas distintas y complementarias de representaciones simbólicas de Atenas.

Actividades

a) Al respecto de la lectura del texto de Moses Finley⁴⁴ se le solicita extraer lo siguiente:

—Los indicios acerca de los orígenes del fenómeno teatral.

—Las vinculaciones entre democracia – tragedia y democracia – comedia.

—Las diferencias entre tragedia y comedia.

b) Al respecto de la lectura del texto de Claude Mossé,⁴⁵ se le solicita identificar:

- Las relaciones entre la democracia y el fenómeno teatral.
- Las representaciones de la mujer en la tragedia y en la comedia, y sus vinculaciones con distintas posiciones sociales.
- Las relaciones entre la representación del género y la sociedad ateniense.
- c) Al respecto de la lectura del texto de Charles Segal, *El espectador y el oyente*⁴⁶ se le solicita:
 - Observar cómo presenta el autor las siguientes cuestiones:
 - Las relaciones entre el espectáculo y el público (teniendo en cuenta que este último, en tanto espectador, es a la vez partícipe y oyente).
 - Dionisos, los mitos y el teatro.
 - El lenguaje en la tragedia y la comedia.
 - Fundamentar el título elegido por el autor: *La tragedia, espectáculo de la ciudad*.

Trabajo final

Observaciones acerca de la utilización de fragmentos de las obras dramáticas griegas

Objetivo

El propósito central de esta tarea es que los alumnos:

- observen y analicen cómo juegan las representaciones en la obra teatral.
- puedan ejercitarse en el manejo de las categorías estudiadas, abordar el análisis de un nuevo texto no conocido aún por ellos, utilizar los conocimientos ya adquiridos para trabajarlo, en tanto se trata de un testimonio adecuado para reelaborar y enriquecer la comprensión de las relaciones entre la polis democrática y las representaciones generadas en ese contexto social.

Actividades

Grupo 1: Texto para realizar el trabajo: fragmento de *Antígona* (Sófocles).

Indicaciones:

Esta tragedia fue representada por primera vez, aproximadamente en el año 442 aC. Teniendo en cuenta que la obra es anterior al estallido de las guerras del Peloponeso, su composición y puesta en escena correspondería al período de apogeo de las instituciones democráticas.

Al respecto de la misma, analizar:

- qué puede observarse del trasfondo de las instituciones democráticas;
- qué representaciones aparecen al contraponerse ley divina / ley humana;
- qué representaciones hay acerca del poder y de la justicia;
- qué formas, explícitas o implícitas, se advierten como apelación al público y a su experiencia en las funciones de ciudadano;

—qué representación acerca del ser humano se advierte en la intervención del coro;

—qué rasgos característicos de la heroína trágica se ponen en evidencia.

Una vez finalizada la tarea, planear cómo será presentada ante el grupo-clase.

Grupo 2: Texto para realizar el trabajo: fragmento de Medea (Eurípides).

Indicaciones:

Esta tragedia fue representada por primera vez hacia el año 413 a.C.

Al respecto de la misma, analizar:

—qué manifestaciones acerca de la situación de la mujer se advierten en el discurso de Medea cuando habla al coro de mujeres corintias;

—cómo puede analizarse el mismo en términos de las relaciones de género existentes en el seno de la polis;

—qué rasgos se le atribuyen a Medea por ser extranjera a la polis;

—cómo aparece representada la contraposición entre racionalidad e irracionalidad en el personaje central;

—qué rol se le asigna a la esclava.

Una vez finalizada la tarea, planear cómo será presentada ante el grupo-clase.

Grupo 3: Texto para realizar el trabajo: fragmento de Lisístrata (Aristófanes)

Indicaciones:

Esta comedia fue representada por primera vez en el año 411 a.C.

Al respecto de la misma, analizar:

—qué puede observarse acerca de la situación ateniense en la que fue representada: la guerra con Esparta, la stasis interna, el funcionamiento de las instituciones democráticas;

—cómo aparecen representadas las manifestaciones del poder;

—cómo son vinculadas y se entrecruzan con las cuestiones de género: las mujeres frente a la guerra; el agón entre ambos coros (femenino y masculino) y los respectivos corifeos; el poder y el género;

—qué efecto puede producir ante el público, la presentación y la representación de este “mundo al revés”;

—qué valor adquiere en este caso el uso de las categorías representaciones y género, a los efectos de enriquecer la comprensión de la sociedad ateniense.

Una vez finalizada la tarea, planear cómo será presentada ante el grupo-clase.

Grupo 4: Texto para realizar el trabajo: fragmento de La asamblea de las mujeres (Aristófanes).

Indicaciones:

Esta comedia fue representada en el 391 a.C., es decir con posterioridad a la derrota ateniense en las guerras del Peloponeso.

Al respecto de la misma, analizar:

—qué puede observarse acerca de la situación en que fue representada (posterior a la derrota ateniense), la stasis interna, el funcionamiento de las instituciones democráticas;

—qué aspectos críticos aparecen en la representación de la polis y sus instituciones, en particular los ciudadanos y la asamblea;

—cómo aparecen representados y vinculados el poder y el género;

—qué efecto puede producir ante el público el uso de lo grotesco, la presentación y la representación de este “mundo al revés”;

—qué valor adquiere en este caso el uso de las categorías representaciones y género, a los efectos de enriquecer la comprensión de la sociedad ateniense.

Una vez finalizada la tarea, planear cómo será presentada ante el grupo-clase.

Actividad final

Puesta en común de todos los grupos y reflexión sobre el proceso de aprendizaje realizado.

Notas

¹ Chartier, Roger: Fragmentación del discurso histórico y emergencia de nuevos objetos de análisis, Universitat de València, s./d., p. 2. Disponemos de este texto gracias a una gentileza de la Dra. Pilar Maestro González, de la Universidad de Alicante (España), a quien también debemos el otro texto de Chartier y el de Isabel Morant, utilizado en el presente trabajo (ver Bibliografía).

² Chartier, Roger: op. cit., p. 4.

³ *Ibidem*.

⁴ *Idem*, p. 6.

⁵ Wallerstein, Immanuel (coordinador): Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gubelkián para la reestructuración de las ciencias Sociales, México, Siglo XXI, 1998, p. 73.

⁶ Cangiano, María Cecilia; Du Bois, Lindsay (comps.): “Estudio preliminar” en *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Bs. As., CEAL, 1993, p. 10.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Scott, Joan: “El género, una categoría útil para el análisis histórico” en Cangiano, María Cecilia; DuBois, Lindsay (comps.): op. cit. p. 20.

⁹ *Idem*, p. 34-35.

¹⁰ *Idem*, p. 38.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Morant, Isabel: *Mujeres e Historia o sobre las formas de la escritura de la Historia*, Universitat de València, Documento de trabajo (28 p., s./d.), p. 2.

(La autora escribe a mediados de la década del '90).

¹³ Fundamentalmente se trata de los hombres libres, ciudadanos y del género masculino.

¹⁴ Los ciudadanos de la polis eran una minoría en relación con la totalidad de la población. Cabe aclarar que en una polis democrática, esa minoría estaba bastante ampliada, en comparación con lo que ocurría en estados aristocráticos u oligárquicos.

¹⁵ Los derechos cívicos incluyen el derecho de propiedad de la tierra dentro del territorio del Ática, pero ello no significa ni una distribución equitativa de la tierra, ni que todos los ciudadanos hayan sido propietarios.

¹⁶ Lo mismo cabría decir al respecto de las representaciones iconográficas: la escultura o las pinturas sobre los vasos.

¹⁷ [...] De todos los seres que viven y piensan, nosotras, las mujeres, somos los más miserables. Porque, primero, necesitamos comprar un esposo con derroche de riquezas y dar un dueño a nuestro cuerpo [...] Y todavía este mal es peor que el otro, porque corremos el mayor riesgo en tomarlo bueno o malo. Pues la separación no reporta buena fama a las mujeres y no es posible repudiar al esposo [...] Y si hemos triunfado en nuestro empeño y el esposo acepta la vida en común y no lleva por fuerza el yugo, envidiable es nuestra existencia; de lo contrario, vale más morir. Un hombre, cuando se cansa de estar con los suyos, sale y apacigua el disgusto de su corazón dirigiéndose a la casa de un amigo o de un compañero. Nosotras, en cambio, debemos mirar a una sola persona. Eurípides, *Medea*.

¹⁸ [...] es obra de la necesidad la aproximación de dos seres que no pueden nada el uno sin el otro; me refiero a la unión de los sexos para la reproducción [...] La naturaleza, teniendo en cuenta la necesidad de la conservación, ha creado a unos seres para mandar y a otros para obedecer. Ha querido que el ser dotado de razón y de previsión mande como dueño, así también que el ser capaz por sus facultades corporales de ejecutar las órdenes, obedezca como esclavo, y de esta suerte, el interés del señor y del esclavo se confunden. La naturaleza ha fijado, por consiguiente, la condición especial de la mujer y la del esclavo. Aristóteles, *La Política*, Libro primero.

¹⁹ Schmitt-Pantel, Pauline (directora): "La Antigüedad. Modelos femeninos", en Duby, Georges; Perrot, Michelle: *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus, 1993, Tomo I, Introducción, p. 22. Al respecto de esta obra, cabe señalar que (como ya lo puntualizara Isabel Morant) participa a la vez de los modos de hacer de la historia cultural y de la historia social. Como es característico de los lineamientos que se han seguido en

Francia, se ha buscado más la integración que la separación entre ambas corrientes.

²⁰ Estas mismas observaciones son válidas –con los correspondientes matices específicos– para el mundo romano.

²¹ La Atenas democrática de los siglos V y IV aC y la Roma de los últimos tiempos de la República y de comienzos del Imperio (siglos II-I aC y I-II dC) Aquí ya se está efectuando un recorte temporal y espacial, que simplifica la cuestión al eliminar del análisis a una parte de la gran complejidad y variedad de ese mundo.

²² Schmitt-Pantel, Pauline: op. cit., p. 24.

²³ Idem, p. 22

²⁴ Maestro González, Pilar: “Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (La concepción de la Historia enseñada)” en Clío & Asociados. La Historia Enseñada N° 2, Santa Fe, UNL, 1997, p. 31.

²⁵ Esta denominación también es utilizada por Pilar Maestro González y los miembros del grupo Kairós, dado que son conceptos que constituyen los sostenes mismos del conocimiento histórico, forman parte de él.

²⁶ Aisenberg, Beatriz: “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria” en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.): Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Bs. As., Paidós Educador, 1994, Cap. VI, pp. 138 y siguientes.

²⁷ Las teorías ingenuas y supuestos estereotípicos, el fácil recurso a los guiones sobre el comportamiento humano, la manera de juzgarlo, constituyen trabas y plantean dificultades para el aprendizaje. Véase: Gardner, Howard: La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 174-179.

²⁸ Entel, Alicia: “Conocimiento y escuela” en: Escuela y conocimiento, Cuadernos FLACSO, Bs. As., Miño y Dávila (s./d.), Capítulo II, pp. 9-17.

²⁹ Berger, P. y Luckmann, T.: 1983 (citado por Entel, A., op. cit., p.19).

³⁰ Carbone, G.: 1983 (citado por Entel, Alicia, op. cit., p. 19).

³¹ El diseño de las actividades y las guías previstas para ellas se adjuntan en el Anexo correspondiente.

³² Morán Oviedo, Porfirio: Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal, s./d., p.5.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Idem, pp. 98-100.

³⁵ Los procesos metacognitivos capacitan para conocer el propio conocimiento, los propios procesos y productos cognitivos. Ver: Palou de Maté,

M. del C.: op. cit., p. 125.

³⁶ Finley, Moses: *Los griegos de la antigüedad*, Barcelona, Labor, 1984.

³⁷ Tucídides: *Historia de las guerras del Peloponeso*, Bs. As., Emecé, 1944.

³⁸ Chartier, Roger: *Fragmentación del discurso histórico y emergencia de nuevos objetos de análisis*, Valencia, Universitat de València, sin datos (Fragmento seleccionado por la cátedra).

³⁹ Aristóteles: *La Política*, Buenos Aires, Losada, 1962.

⁴⁰ Milia, María Leonor: *Examen de las nuevas tendencias en la investigación social e historiográfica*, Seminario de Sociología e Historia, Santa Fe, octubre de 1999 (inédito). (Selección)

⁴¹ Fragmento seleccionado a partir de Chartier, Roger: "L'Histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions" en *Eutopías*, 2ª época, Documentos de Trabajo, Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo, Universitat de València & Asociación Vasca de Semiótica, Valencia, 1992 (Trad. Ma. Leonor Milia).

⁴² Redfield, James: "El hombre y la vida doméstica" en Vernant, Jean-Pierre (editor): *El hombre griego*, Madrid, Alianza, 1993.

⁴³ Bruit Zaidman, Louis: "Las hijas de Pandora. Mujeres y rituales en las ciudades" en Schmitt Pantel, P.: *La Antigüedad. Rituales colectivos y prácticas de mujeres* en Duby, G.; Perrot, M.: *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus, 1993, Tomo 2.

⁴⁴ Finley, Moses: op. cit., cap. 5.

⁴⁵ Mossé, Claude: *La mujer en la Grecia Clásica*, Madrid, Nerea, 1990, Segunda Parte: "Las representaciones de la mujer en el mundo imaginario de los griegos", cap. 4: "El teatro, espejo de la ciudad".

⁴⁶ Segal, Charles: "El espectador y el oyente" en Vernant, J. P.: op. cit., cap. 6.

Bibliografía

—Para las cuestiones disciplinares

Austin, Michel y Vidal-Naquet, Pierre: *Economía y sociedad en la antigua Grecia*, Barcelona, Paidós, 1986.

Barranco, María I.; Milia María L.; Baffo, Daniel; Calosso, Silvia; Lizárraga, Claudio: *Sociedad, Ficción y Poder. El teatro cómico en la Polis ateniense*, Santa Fe, Centro de Publicaciones, UNL, 2000.

Burke, Peter: *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1996 (segunda reimpresión).

Chartier, Roger: *Fragmentación del discurso histórico y emergencia de nuevos objetos de análisis*, Universitat de València, Documento de trabajo, s./d.,

19 p.

— “L’Histoire aujourd’hui: doutes, défis, propositions” en *Eutopías*, 2ª época, Documentos de trabajo, Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo, Universitat de València & Asociación Vasca de Semiótica, Valencia, 1992 (Traducción castellana: María Leonor Milia).

Finley, Moses: *La Grecia antigua: economía y sociedad*, Barcelona, Crítica, 1984.

Mossé, Claude: *La mujer en la Grecia Clásica*, Madrid, Nerea, 1991.

Morant, Isabel: *Mujeres e Historia o sobre las formas de escritura de la Historia*, Universitat de València, Documento de trabajo (28 p., s./d.).

Scott, Joan: “Historia de las mujeres” en Burke, Peter, op. cit.

— “El género, una categoría útil para el análisis histórico” en Cangiano, María Cecilia y DuBois, Lindsay (estudio preliminar y selección de textos): *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

Sancho Rocher, Laura: *Un proyecto democrático. La política en la Atenas del siglo V*, Zaragoza, Egido Editorial, 1997.

Schmitt Pantel, Pauline (dir.): “La Antigüedad. Modelos femeninos” en Duby, Georges y Perrot, Michelle: *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus, 1993, Tomo 1.

— “La Antigüedad. Rituales colectivos y prácticas de mujeres” en *ibidem*, Tomo 2.

Vernant, Jean-Pierre (editor): *El hombre griego*, Madrid, Alianza, 1993.

Wallerstein, Immanuel (coordinador): *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gubelkián para la reestructuración de las Ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1998.

—Fuentes

Aristófanes: *Las avispas. La paz. Las aves. Lisístrata*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1990 (edición y traducción de Francisco Rodríguez Adrados).

— Los Acarnienses. Los Caballeros. Las Tesmoforias. *La Asamblea de las Mujeres*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1991 (edición y traducción de Francisco Rodríguez Adrados).

Aristóteles: *La Política*, Madrid, Espasa-Calpe, 1962.

Eurípides: *Medea. Bacantes. Ifigenia en Áulide*, Barcelona, Bruguera, 1983 (edición de Julio Pallí Bonet).

Tucídides: *Historia de las guerras del Peloponeso*, Buenos Aires, Emecé Editores, 1944 (traducción de Diego Gracián de Alderete).

—Para las cuestiones didácticas

Aisenberg, Beatriz: "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" en Aisenberg B. y Al-deroqui, S.: Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós Educador, 1994, cap. VI.

Camilloni, Alicia R. W. de: "Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales" en Aisenberg, Beatriz y otros: Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas, Buenos Aires, Paidós, 1998, cap. 7.

Entel, Alicia: Escuela y conocimiento, Cuadernos de FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1988.

Gardner, Howard: La mente no escolarizada, cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 174-179.

Maestro González, Pilar: "Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (La concepción de la Historia enseñada)" en Clío & Asociados. La Historia Enseñada, Santa Fe, Centro de Publicaciones de la UNL, 1997, N° 2.

Morán Oviedo, Porfirio: Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal, s/d.

Orradre de López Picasso, Ana María y Svarzman, José H.: "¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia?" en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.): Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.

Palou de Maté, María del Carmen: "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación" en Camilloni, Alicia R. W. de y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós, s./d.

Perkins, David: La escuela inteligente, Gedisa, Barcelona, 1995, cap. 2: "Las campanas de alarma".