

La enseñanza de la Historia en Argentina: entre la reforma neoliberal y las propuestas alternativas

Isabel Alonso y Nélica Eiros

Introducción

Los días 27, 28 y 29 de septiembre del año 95 se celebraron en Montevideo (Uruguay) las V Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Dentro de ellas, como viene siendo habitual desde su primera edición, uno de los simposios –comisiones de trabajo sobre diferentes temas– se centraba en la didáctica de la Historia y fue coordinado por Gonzalo de Amézola y por la profesora de la UBA y directora de un centro de enseñanza secundaria Nélica Eiros, una de las autoras de este artículo. Para Isabel Alonso Dávila, la otra autora del artículo, era su primer contacto con un foro de discusión sobre didáctica de la Historia desde que había empezado a ejercer la docencia secundaria en la Argentina en febrero de ese mismo año. Resultaba una novedad interesante, para una docente española de Historia de enseñanza media, el que en unas Jornadas dedicadas a presentar bianualmente los resultados de las investigaciones históricas en curso en el ámbito universitario existiera un encuentro específico dedicado a la didáctica.

Lo asumido que está en la Universidad argentina que la salida profesional mayoritaria de las carreras de Humanidades es la enseñanza y el hecho de que en algunas facultades se pueda optar por finalizar los estudios universitarios con terminalidad docente, situación inexplicablemente inexistente en España, serían dos de las causas explicativas de este hecho¹. A ellas podríamos añadir una situación laboral muy extendida entre el profesorado argentino: muchos docentes comparten sus horas de trabajo en distintos niveles educativos y especialmente entre la enseñanza secundaria y la universitaria.

Nos conocimos así, las autoras de este artículo, en un ámbito que simbolizaba algunas de las luces y las sombras que atraviesan hoy la enseñanza de la Historia en Argentina. Entre las luces, el interés muy generalizado por los temas de didáctica² y, entre las más graves de sus sombras, el pluriempleo de los docentes que llega en muchos casos a situaciones alarmantes en directa relación con las condiciones salariales que se sufren en todos los niveles educativos³. No son extraños los

1 Según datos oficiales del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el 22, 61% de los docentes del Nivel Medio tienen titulación universitaria a los que hay que añadir un 1,89% con título de Posgrado. El resto tendrían titulación superior no universitaria (37,07%), titulación media (32,08%) y primaria (1,12%), no habiendo datos de un 5,23%. Del conjunto, un 57,46% tienen formación pedagógica, el 32,3% sin formación pedagógica y del 11,17% restante no se tiene información. Recopilación de la sección "Zona Estadística" de la Revista *Zona Educativa*. Año 1997, sin página. El Ministerio de Cultura y Educación edita esta revista.

2 Un síntoma de este interés se puede encontrar también en el hecho de que una publicación especializada como la revista de Historia *Entrepasados*, que se empezó a editar en 1991 y que va por su número 16, cuente con una sección fija de *Historia y Educación*.

3 "Un informe del Banco Interamericano de Desarrollo sostiene que el deterioro de los haberes docentes en Argentina en los últimos diez años sólo fue superado por México y El Salvador. En 1996 los docentes primarios cobraban un 45% de lo que ganaban en 1980, los secundarios un 40% y los universitarios un 37%", en Adriana Puiggrós, *La otra reforma. Desde la educación menemista a fin de siglo*, editorial Galerna, Buenos Aires, 1997, página 26.

casos de docentes que acumulan hasta 60 horas lectivas en distintos centros de trabajo de diferentes niveles que, a pesar de que suelen ser de 40 minutos, les suponen apretadísimos horarios y rápidos desplazamientos entre unos y otros lugares. Esta realidad está tan extendida que ha llevado a la aparición de un neologismo para designar a este tipo de profesorado: los "docentes-taxi"⁴.

Después vendrían otros lugares de encuentro entre las autoras: el "Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores", organizado por la Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, 11-14 de septiembre de 1996); la presentación de una nueva revista, "Clío & Asociados. La Historia enseñada"⁵, que enmarcando su aparición en el ambiente generado por la transformación educativa en marcha afirmaba en el prólogo de su primer número: "pensamos que se está constituyendo un campo de investigación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, y que las Universidades deben asignarle un espacio destacado y no marginal como hasta ahora"⁶. También coincidimos en las Ias y IIas Jornadas "Los que enseñamos Historia" organizadas por la Universidad de Morón (octubre de 1996 y octubre de 1998). Todas estas situaciones seguían poniendo de manifiesto que el debate sobre la enseñanza de la Historia en un momento de reforma educativa estaba gene-

rando nuevos espacios de comunicación de experiencias y reflexión entre los docentes.

A partir de estos contactos surgiría la idea de encarar conjuntamente la redacción de este artículo, intentando compaginar dos miradas, una desde dentro del sistema y otra desde el fuera-dentro que da el trabajo en un centro de secundaria hispano-argentino desde hace cinco años pero también una experiencia previa más larga en Institutos de Enseñanza Secundaria en España.

Hemos centrado el artículo fundamentalmente en los dos aspectos que aparecen ya en su título. Por una parte, y en primer lugar, la reforma neoliberal en marcha y su necesario encuadre en la situación previa de la enseñanza de la Historia en Argentina, en el profesorado que la está llevando a las aulas y el alumnado que la está viviendo. Además, nos ha parecido interesante recoger el importante debate que está teniendo lugar sobre los documentos legales que sustentan esta reforma, fundamentalmente sobre el texto de los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal⁷. De estos aspectos se ha encargado Nélide Eiros. En segundo lugar comentamos algunas de las alternativas de interés que se están proponiendo, algunas de ellas dentro del marco de la reforma y propuestas por algunos de los actores más implicados —como expertos consultados a la hora de la elaboración de los CBC de Ciencias Sociales⁸— y otras que enlazan con corrientes ya asentadas en

-
- 4 Según cifras oficiales del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el 59,4 % de los docentes de nivel medio trabaja en un sólo centro educativo, el 26,2 % lo hace en dos, el 9,9 % lo hace en tres, el 3,1% lo hace en cuatro y el 1,3% lo hace en cinco o más. "Recopilación de la sección 'Zona Estadística' de la Revista *Zona Educativa*. Año 1997, sin página. Estas cifras oficiales no parecen coincidir con la percepción subjetiva de las y los que trabajamos en los centros educativos que percibimos que el compartir diversos centros de trabajo es un fenómeno mucho más extendido.
- 5 El primer número de esta revista apareció en mayo de 1996, editada por el Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, bajo la dirección de Teresa Suárez y de cuyo comité editor forma parte Nélide Eiros y otros cuatro profesores, todos universitarios, pero que desarrollan o han desarrollado diversas funciones también en la enseñanza secundaria. En la actualidad va por su número 3.
- 6 Nélide Eiros, "Prólogo", *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, número 1, mayo, 1996, páginas 5-6.
- 7 Los CBC fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en noviembre de 1994.
- 8 Nos referimos sobre todo a Luis Alberto Romero que fue asesor de la Municipalidad de Buenos Aires para la confección de distintos diseños curriculares y que elaboró un documento, a pedido del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1994, como contribución a la redacción de los Contenidos Básicos Comunes.

propuestas más alternativas o que parten de la crítica y el desborde a la actual reforma educativa. De esta segunda parte se encarga Isabel Alonso.

I. LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ARGENTINA Y LA REFORMA EDUCATIVA ACTUAL

Cómo fue la enseñanza de la Historia en Argentina

Entre fines del siglo XIX y principios del actual, la Argentina experimenta un conjunto de transformaciones económicas, políticas y sociales, en un marco de crecimiento y diversificación de la sociedad. En el plano económico, y según Halperin Donghi⁹ se terminó de afianzar un orden "neocolonial" que otorgaría rasgos definitorios a una modalidad de producción, circulación y acumulación. La economía argentina se transformó profundamente, integrándose al mercado mundial a través de la exportación de materias primas y alimentos, la importación de bienes industrializados y la recepción de inversiones de capitales extranjeros, adquiriendo un carácter complementario de la economía europea, en especial, la inglesa. Por otra parte, adquirió un carácter "aluvial"¹⁰ debido al tremendo impacto demográfico y cultural de la inmigración extranjera, que colocó a la Argentina entre los países que recibieron un mayor número de inmigrantes, detrás de los Estados Unidos y Canadá, siendo los italianos y los españoles los principales grupos que arribaron al país. En el orden político se concluyó el proceso de consolidación del Estado-nación, a través del accionar de una oligarquía liberal

que introdujo de Europa las ideas económicas y los modelos culturales. La élite modernizadora se propuso desterrar la "barbarie" y el "atraso" de la sociedad criolla, a través de la implantación de un régimen de "orden y progreso", con un sistema electoral restringido.

La educación pública masiva se constituyó en un elemento clave, en medio de la heterogeneidad social, para constituir un modelo de ciudadanía¹¹. En efecto, en 1884, fue implantada la ley de Educación 1420, que pautaba la educación básica, común, obligatoria y laica –de 6 años de duración– que aspiraba a formar al ciudadano y brindar una educación nacional a las nuevas generaciones.

En este contexto de surgimiento del Estado nacional y de difusión de la educación universal, la enseñanza de la Historia se convirtió en una herramienta fundamental, a través de la construcción de una Historia nacional. Mientras que en los países centrales la Historia nacional estuvo asociada a una idea de superioridad y a la justificación de las prácticas imperialistas, en nuestro país estuvo ligada a la necesidad de legitimar a un grupo dominante de tradiciones recientes.

Como señala Sabato¹², hacia esa época se consolidó en Argentina un proyecto de país y modelo hegemónico de nación que significó un proceso de argentinización de sus habitantes en el que el esfuerzo por construir una identidad única y una tradición colectiva tuvo como punto de apoyo a la Historia. Bartolomé Mitre¹³ y otros intelectuales se sumaron a los esfuerzos del Estado en la creación de un relato mítico que legitimara el orden alcanzado, pero a su vez proyectándolo hacia el futuro. Una visión articulada y coherente del pasado dotó de sentido a esa "Historia oficial" y mas allá de

⁹ Halperin Donghi, Tulio: *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.

¹⁰ Romero, José Luis, *Las ideas políticas en la Argentina*, Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

¹¹ Sabato, Hilda, *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1998.

¹² Sabato, Hilda: "Olvidar la memoria". *Punto de Vista*. Año XIII. N°. 36, Buenos Aires, diciembre de 1989.

¹³ Bartolomé Mitre fue militar, político, escritor y presidente de la república entre 1862 y 1868.

los cuestionamientos a los que estuvo sometida, sus perspectivas mantuvieron su vigencia como visión hegemónica del pasado.

Esta versión oficial de la Historia se consolidó a través de una camada de historiadores que crearon la Nueva Escuela Histórica en 1905, miembros de la Academia Nacional de la Historia, y que tuvieron un papel predominante hasta la década de 1960. Su premisa fundamental fue una más estricta disciplina de trabajo, a través del manejo de fuentes documentales. Sin embargo, como plantea Halperin Donghi¹⁴, cualquier esfuerzo por poner a la historiografía a la altura de los tiempos debía también incluir una renovación de las preguntas que el historiador formula al pasado y el bagaje cultural con que se vuelve hacia él. La NEH no incluía esa renovación y aceptaba encuadrarse en la visión liberal nacionalista de Mitre, no porque reconociese en ella las claves para la Historia en proceso de hacerse en el presente, sino porque este aspecto le interesaba demasiado poco para incluir entre sus tareas la de modificar un marco que podía servirle tan bien como cualquier otro para llevar adelante sus ejercicios de aplicación del método histórico.

La permanencia de esta escuela puede constatarse a través de la reedición de sus textos escolares, como es el caso de *"Lecciones de Historia Argentina"* de Ricardo Levene¹⁵, en dos tomos, que fuera publicado originalmen-

te en 1912 y que para 1978 iba por su 24ª edición. Sin embargo, algunos autores de textos escolares tomaban como hipotexto obras de autores de mayor envergadura, como es el caso analizado por Narvaja de Arnoux entre la obra de Juana Manso, *"Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata"*, (hipertexto) y la *"Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina de Bartolomé Mitre"*¹⁶.

Frente a la historiografía liberal, el revisionismo¹⁷ buscó en el pasado las respuestas a la crisis que afectó al país, sobre todo a partir de 1930, con la esperanza de encontrar en él claves y orientaciones para el futuro. El revisionismo, de carácter nacionalista, se alzó sobre nuevos tópicos y cobró fuerza luego del golpe de 1955, cuando el clima de crítica a los valores de la democracia política y a la forma de inserción de la Argentina en el mundo reactualizaron cuestionamientos en un contexto social que abría paso a una recepción colectiva. De ese modo, dos versiones míticas y cerradas se enfrentaron para disputarse el pasado y construir la memoria. Sábato¹⁸ sintetiza que ello remitió más que a una disputa académica o técnica a lo que Habermas llamó el *"uso público de la Historia"*. Una de las hipótesis que sostiene Sábato es que en esa batalla, el revisionismo tuvo éxito porque impregnó el sentido común histórico de la mayoría de los argentinos, consolidándose así una visión cerrada y de segunda mano

14 Halperin Donghi, Tulio: "Un cuarto de siglo de Historiografía Argentina", Revista *Desarrollo Económico*, vol. 25, N° 100, Buenos Aires, 1986.

15 Ricardo Levene, el más prolífico y menos polémico de los miembros de la NEH, se convirtió para la década del 30 en la figura central de la historiografía argentina. Fue presidente de la Academia Nacional de la Historia, director de la Historia de la Nación Argentina, obra que formó a varias generaciones de profesores y profesor y director de Institutos Históricos en la Universidad de Buenos Aires y la de La Plata.

16 Narvaja de Arnoux, Eivira: "Reformulación y modelo pedagógico en el Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata de Juana Manso". *Signo & Señal*, Revista del Instituto de Lingüística. Discurso / Historia. UBA, N° 1, Buenos Aires, 1992.

17 El revisionismo histórico es un concepto típicamente latinoamericano y especialmente argentino, que irrumpe alrededor de la depresión del 30, cuando sectores de la intelectualidad buscan en el pasado las claves que ofrezcan respuestas a los problemas e interrogantes planteados por la crisis. Es una empresa a la vez historiográfica y política, que puede dividirse en tendencias y generaciones, pero que en líneas generales acuerdan en la necesidad de un líder nacional, el antintelectualismo y critican la política británica en el Río de la Plata. Bobbio, N. y Matteucci, N. *Diccionario de Política*, Siglo XXI Editores. México, 1982.

18 Sábato, Hilda, op.cit.

que refuerza las formas de identidad convencional, definida como unánime y compartida, previa a toda reflexión.

Sin embargo, al margen de las dos corrientes que primaron en la escuela media —la oficial y la revisionista— con clara predominancia de la primera, en la Argentina, en el nivel medio, la enseñanza de la Historia se ha mantenido prácticamente sin modificaciones desde principios de siglo hasta hace muy pocos años. En cambio, la enseñanza de una asignatura como la Educación Cívica se convirtió en campo de batalla ideológico de las distintas visiones que de la vida política tenían los sectores dominantes, ya que ante la controvertida visión que tenían los gobiernos democráticos y los dictatoriales implicó una reformulación de los contenidos y por ende de los libros de texto.

¿Cuál fue la razón de tan larga permanencia de casi un siglo? Se pueden mencionar varias hipótesis: una de ellas es la indiferencia de los académicos por los problemas de la enseñanza de la Historia. Por otra parte, como ya se ha señalado, los sectores dominantes privilegiaron como campo de disputa ideológica la materia Educación Cívica y optaron por mantener como campo de consenso la enseñanza de la Historia con una adhesión formal al Liberalismo.

La Ley Federal de Educación y la reforma educativa actual en el marco del neoliberalismo

El gobierno dictatorial que asumió en 1976 ejerció un control activo sobre el sistema educativo, con la consecuente supresión de la libertad de cátedra y de pluralidad ideológica, el cierre de los centros de estudiantes y la desmovilización de los mismos, con graves consecuencias sobre la formación de la juventud¹⁹. Además, apuntaron a desestructurar aquellas prácticas más modernas a las que veían como un fac-

tor coadyuvante a la crítica del orden establecido. Los militares consideraron el ámbito educacional como un frente más en el que se desarrollaba la guerra contra lo que denominaban el marxismo internacional. En definitiva, el control ideológico que el Estado ejerció sobre la ciudadanía, generó el autocontrol generalizado en los sujetos que, por otra parte, tuvo como consecuencia una notable restricción en la circulación del conocimiento.

A partir de la instauración del régimen democrático, en 1983, en las instituciones educativas se plasmó la democratización a través del regreso de los centros de estudiantes y la discusión del régimen de convivencia y de evaluación, donde se enquistaba el autoritarismo. Las universidades se normalizaron, por medio del regreso a la autonomía, el gobierno tripartito (profesores, estudiantes y graduados) y la realización de concursos.

En los 90', con el triunfo del justicialismo, se implantó una política neoliberal basada en la eliminación del Estado de bienestar, la privatización de las empresas públicas, la concentración de la economía y la flexibilización laboral. Una creciente tasa de desocupación, que supera el 20%, empujó a ingentes masas de población hacia la marginalidad y la exclusión, con índices de pobreza cada vez más crecientes. Esta política llevó a la disolución del tejido social, al crecimiento del delito y la violencia y a la aparición de formas más o menos explícitas de clasismo, racismo y xenofobia. Isuani²⁰, retomando el concepto de anomia de Durkheim, caracteriza este período transicional entre un Estado keynesiano y el neoliberal, donde las normas del viejo orden social han perdido vigencia y aún no cobra forma definitiva el nuevo orden social.

En este contexto de violencia y conductas transgresoras, son los adolescentes y los jóvenes los más afectados, los que se encuentran fuera de la escuela y del mercado

¹⁹ Davini, Cristina, *La formación docente en cuestión: política y Pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995.

²⁰ Isuani, Aldo: "Anomia Social y Anemia Estatal: Sobre Integración social en la Argentina", en *Sociedad*, n° 10, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

de trabajo. Sirvent²¹ utiliza la categoría de "riesgo educativo", que significa no haberse apropiado de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para participar en una forma plena, crítica y autónoma en la vida social, política y económica, producto de las políticas educativas actuales, lo que conduce a esta población a la exclusión social.

En este contexto social, se inició una reforma de la educación a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993, que está llevando a cabo una transformación integral del sistema educativo que es apoyada por algunos y resistida por muchos. Según el Ministerio de Cultura y Educación -MCyE-, en el año 2000 este sistema debería estar funcionando plenamente, aunque el cambio de gobierno a fines de 1999 abre un interrogante sobre el futuro de la reforma.

Se completó el proceso de descentralización y transferencia iniciado en el período dictatorial -ahora con los establecimientos de educación media y superior- en medio de una fuerte crisis de las economías provinciales. Para Puigrós²², esta Ley de Transferencia es parte de la desestructuración del sistema de enseñanza pública: "*más escuelas para las provincias y menos financiamiento*". Esta política ha llevado a una acentuación de la diferenciación y segmentación del sistema educativo, basado en la diferente calidad de la oferta educativa entre las distintas provincias.

Sin embargo, el MCyE -ahora denominado "Ministerio sin escuelas"- se reservó el manejo de una importante cuota del presupuesto educativo, de origen nacional e internacional, a fin de ejercer un mayor control sobre la educación, a través de la evaluación de la calidad de los procesos educativos, el énfasis en la reforma de los contenidos curriculares, la capacitación docente y diversos proyectos de asistencia social a las escuelas de provincias, entre otros.

Algunos de estos aspectos suponen un avance muy importante, pero estos cambios

se dieron a costa de la reducción de la participación docente y con un fuerte protagonismo de los "expertos", lo que supone un regreso a estilos tecnocráticos. Los principales actores de estos cambios parecen ser los organismos financieros internacionales, quienes a través de sus créditos fijan pautas de eficiencia e imponen sus puntos de vista.

De esta forma, los establecimientos educativos de las provincias se vieron sometidos a una doble dependencia: por un lado, de la jurisdicción provincial, ligada a aspectos administrativos y pedagógicos, y, por el otro, de la Nación -renovación curricular, proyectos especiales, capacitación y evaluación- que ha generado algunos conflictos de competencias.

La Ley Federal de Educación establece la enseñanza obligatoria que pasa de 6 a 10 años de duración. La nueva estructura escolar comprende la Educación Inicial (alumnos entre los 3 y los 5 años), de los cuales sólo es obligatorio el nivel de 5 años, la Educación General Básica (EGB), de 9 años de duración, dividida en tres ciclos de tres años cada uno (de 6 a 14 años) y la Educación Polimodal, de tres años de duración (jóvenes de 15 a 17 años), esta última sin carácter obligatorio, que puede ser de carácter terminal o propedeútica. Estos niveles reemplazan a la estructura anterior dividida en Preescolar (5 años), Primaria (6 a 12 años) y Secundaria (13 a 17 años). En el nivel Polimodal existe la posibilidad de elegir diversas orientaciones hacia diferentes campos de la producción de bienes y servicios y también se añaden los Trayectos Técnicos Profesionales que otorgan un título técnico.

Uno de los aspectos positivos de la ley es que extiende la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años de duración. En cambio, uno de los aspectos más conflictivos de la implementación es el tercer ciclo de la EGB -12 a 14 años-, ya que abarca un año de la antigua escuela primaria y dos de la secundaria. Los argumentos para crear este 3er ciclo de la

21 Sirvent, M. Teresa: Reportaje en Revista *Ademys*, Año XVII, n° 2, 1998.

22 Puigrós, Adriana: *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1997.

EGB son evitar la desarticulación y la deserción que se produce entre el tránsito de la escuela primaria a la secundaria y lograr una mayor retención y promoción de los alumnos. La reforma ya ha sido implementada en algunas provincias, como la de Buenos Aires —la de mayor cantidad de alumnos del país—, que ha incorporado el 3er ciclo de la EGB a la escuela primaria, o la de Córdoba donde fue incorporado a la secundaria. Las restantes provincias adoptaron una u otra opción o bien soluciones intermedias, como es el caso de la provincia de Santa Fe, donde el 7º grado quedó en la escuela primaria y el 8º y el 9º en la secundaria, con los graves inconvenientes que la ruptura de un mismo ciclo educativo en dos tipos de establecimientos con diferente profesorado evidentemente ha generado sobre todo en cuanto a la coordinación de objetivos.

El profesorado ha sufrido la imposición de la ley sin haber participado y la reforma se implementó sin experimentación previa, en un contexto de progresivo deterioro y desarticulación de la enseñanza pública. La imposición de tiempos políticos a la educación y la improvisación afectaron el trabajo de los docentes. La escuela no pudo cerrar sus puertas a la crisis social y la violencia y la discriminación entró en ella. Los jóvenes en "riesgo educativo" fueron expulsados al campo de los excluidos, lo que cuestiona la pretensión de elevar la calidad educativa que pregonaba la Ley.

Los debates en torno a los CBC de Ciencias Sociales

A partir del inicio de la democracia, en la década del 80' comenzó un período que podríamos denominar de diagnóstico de la educación. En el aspecto curricular, se de-

nunció la desactualización y obsolescencia de los contenidos, señalándose la distancia que existía entre la producción de nuevos conocimientos científicos y su efectiva incorporación al currículum escolar. En este sentido, se señaló que en la escuela existía un "vacío de contenidos".

Los programas y libros de texto de Historia vigentes fueron criticados por obedecer a una concepción positivista, donde se le otorgaba preeminencia a los hechos, con contenidos organizados en forma cronológica desde la Prehistoria en adelante, pero desechando la Historia contemporánea. Se trataba de una concepción eurocéntrica, donde se valoraban los "legados culturales" de civilizaciones con una jerarquía, y exaltación de algunas, como es la occidental y cristiana. El enfoque era político institucional y se desconocían los temas socioeconómicos y culturales. No se planteaba una Historia problemática, relacionada con el presente. Todavía en 1986, Halperin Donghi señalaba que la historiografía oficial, con más de cincuenta años de permanencia, seguía siendo la dominante, si no en toda la historiografía nacional, en la fracción cuantitativamente mayoritaria que se elabora en centros universitarios y académicos²³.

El MCyE, a través del Consejo Federal de Cultura y Educación —integrado por los Ministros de Educación de las diferentes provincias argentinas²⁴—, aprobó los Contenidos Básicos Comunes para la EGB y la Polimodal²⁵ que a posteriori serían tomados como base por las provincias para concretar sus propios diseños curriculares.

A diferencia de la Geografía, donde los debates entre los defensores de una Geografía física y otra social, son más encontrados, entre el profesorado de Historia parece existir un consenso acerca de una "Historia

²³ Halperin Donghi, Tullio: op. cit. 1986.

²⁴ La organización territorial de la Argentina tiene la forma de república federal dividida en provincias con gobiernos y parlamentos provinciales.

²⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 1995, *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, 1997.

renovada". Sin embargo, para Alonso²⁶, la concepción positivista en la enseñanza de la Historia y la Geografía aun persiste en los contenidos curriculares y en la mayor parte de las prácticas docentes escolares.

Béjar²⁷, quien fuera coordinadora de la elaboración de los CBC de Ciencias Sociales en el MCyE, señala que la definición de contenidos incluye tanto la información necesaria para la elaboración de nuevo conocimiento como el saber acerca del modo en que se construye dicho conocimiento, junto a las actitudes y los principios que son elaborados a través de los nuevos saberes y en relación con las formas en que los mismos son producidos.

Por otra parte, explica los criterios de selección y organización de los mismos:

- El criterio de globalidad, desde el cual se tiende al reconocimiento y la comprensión de las conexiones entre las distintas dimensiones de lo social.

- La explicación causal, que permite discernir entre causas de distinta naturaleza y de diferente gravitación.

- La intencionalidad de los actores, que reconocen los motivos y las acciones de los mismos.

- Los cambios y las continuidades, que diferencian entre los distintos ritmos y tipos de cambio en relación con la compleja gama de factores que deben ser atendidos a los fines de su explicación.

Por otra parte, Alonso²⁸ señala en relación a los CBC, que el texto de la propuesta dice algunas cosas que representan importantes avances, pero también que calla algunas nociones y relaciones que se consideran claves para el desarrollo y la consolidación de enfoques innovadores en la en-

señanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Por otra parte, la autora señala las huellas de un arduo proceso de concertación entre el MCyE, representado por los equipos de técnicos y expertos contratados, las diferentes autoridades educativas provinciales, los enfoques de técnicos y expertos representantes de instituciones de perfil laico y científico y las de los representantes de una institución como la Iglesia Católica -que hizo sentir su tradicional y fuerte peso en la toma de decisiones relacionadas con los contenidos educativos que la escuela argentina debe impartir- y fue considerada por el gobierno nacional como una de las partes que no podía faltar en la mesa de concertación. Durante el mes de abril de 1995, tomaron estado público las fuertes críticas y el rechazo que un sector de la jerarquía eclesiástica manifestó hacia los CBC.

Fradkin²⁹ resume algunas de las virtudes que estos nuevos contenidos traen a la enseñanza de la Historia. Se ha abandonado una visión de la Historia centrada en la evolución institucional y el culto de los héroes y las sociedades se convirtieron en protagonistas de los procesos. Por otra parte, se incorporaron contenidos de las Ciencias Sociales que enriquecen el abordaje de la Historia y también se ha privilegiado la Historia reciente. Se ha incorporado la diversidad cultural en la enseñanza de la Historia y se ha resistido la tentación de ofrecer una mirada de la Historia de marcado corte localista. Sin embargo, denuncia una explícita perspectiva occidentalista postulada como matriz de la sociedad contemporánea, convirtiendo a esta cultura en "sujeto" privilegiado, que supo-

²⁶ Alonso, M. Ernestina: "¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos Contenidos Básicos Comunes en Ciencias Sociales para la Educación General Básica", "Entre pasados", Revista de Historia. Año V, n° 8, Buenos Aires, 1995.

²⁷ Béjar, M. Dolores: "Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica.", "Entre pasados", Año V, n° 8, Buenos Aires, 1995.

²⁸ Alonso, op. cit.

²⁹ Fradkin, Raúl, "Enseñanza de la Historia y Reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes". Anuario IEHS, N° 13, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 1998.

ne un relato orientado hacia una suerte de destino final: un modelo de sociedad industrial y democrática. Por otra parte, señala algunas ausencias: la Historia colonial americana (incluida en ciclos inferiores, pero de modo muy simplificado), el socialismo, el movimiento obrero y las revoluciones del siglo xx.

Las principales discusiones en torno a los CBC estuvieron centradas en diferentes aspectos: el más conflictivo fue, quizás, el de la enseñanza de disciplinas autónomas o el de la enseñanza de un área de Ciencias Sociales. Los defensores de la primer opción se basan en los fundamentos epistemológicos de las diferentes disciplinas y los de la segunda en la necesidad de encarar la realidad como una problemática abordada desde diferentes perspectivas. Otro de los aspectos más discutidos fue el énfasis puesto en la Historia reciente. Para algunos era necesario desocultar este pasado reciente, para otros centrarse en él llevaba al peligro de quitar historicidad a los procesos y que los estudiantes perdieran la necesaria visión de los cambios.

Sin embargo, ante las condiciones de trabajo de los profesores, se ha producido una hegemonía del mercado editorial sobre los docentes a través de los libros de texto. La liberalización del mercado también se ha mostrado en este rubro, ante la falta de control estatal sobre la producción editorial.

En este sentido, el currículum permite distinguir luchas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. Lejos de ser un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado, el currículum escolar se inscribe en prioridades sociales determinadas por diversos grupos³⁰.

El profesorado de Historia en Argentina

En la Argentina, desde principios de siglo, la formación de profesores ha correspondido a un sistema binario, que incluye a las universidades e institutos no universitarios, tanto de orden público como privado. Sus egresados podían insertarse laboralmente en las tres modalidades que existían en el nivel medio o secundario: Nacional, Normal y Comercial³¹ y a partir de la década de 1950 en la nueva modalidad de escuelas técnicas.

Mientras que los graduados universitarios se insertaron prioritariamente en los Colegios Nacionales, dado su carácter propedéutico, en cambio, los egresados de escuelas normales y más adelante de institutos terciarios, trabajaron en las escuelas normales y en los comerciales. Mientras que los primeros defendieron los espacios laborales basándose en una imagen de prestigio dado por el dominio del saber disciplinar, los segundos construyeron una imagen de dominio del saber pedagógico. Las disputas y rivalidades entre los dos subsistemas han dejado sus huellas en la formación del profesorado, aunque se desdibujaron los circuitos originarios.

En los períodos democráticos, las universidades gozaron de autonomía; los profesores acceden por concursos de oposición y antecedentes y realizan tareas de docencia, investigación y extensión, entendida esta última como acciones realizadas fuera del ámbito universitario. Por su lado los institutos no universitarios sólo realizan docencia y carecen de autonomía.

En el marco de la Ley Federal de Educación, se han introducido modificaciones en

³⁰ Goodson, Y. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1995, pag. 53.

³¹ Los colegios nacionales son los bachilleratos concebidos como escuelas preparatorias para la universidad. Las escuelas normales constituyeron, hasta la década del 70', el ámbito de formación de los maestros y a partir de ese momento se convirtieron en bachilleratos, ya que la formación docente se trasladó al nivel superior. Las escuelas comerciales forman peritos mercantiles, destinados en el momento de su creación a una rápida inserción en el mercado laboral.

las formas de organización institucional y contenidos de la formación docente y aquí nos interesa analizar, en particular, las relativas al campo de formación de los docentes que se desempeñarán en el Tercer Ciclo de la EGB y el Polimodal, por ser el área de incumbencia laboral de los profesores de Historia³². La nueva política educativa mantiene los dos subsistemas de formación de profesores pero plantea importantes cambios, para la formación inicial del profesorado. Estos cambios son de distinto orden:

En el *plano institucional*, la política ministerial para los Institutos no universitarios de Formación Docente prevé la realización de proyectos internos de transformación institucional tendientes a llevar a cabo funciones de investigación, que le son ajenas por tradición, y al establecimiento de convenios con la universidades. De la calidad y viabilidad de estos proyectos depende la continuidad de estos institutos, con lo cual muchos institutos no universitarios ven peligrar su permanencia debido a estos condicionamientos. Además, se resisten a llevar a cabo convenios con universidades públicas, debido a las tensiones descriptas anteriormente.

En cambio, muchas instituciones privadas han llegado a acuerdos con universidades de igual carácter, en especial de carácter religioso, con la intención de posicionarse más sólidamente en el mercado. Por otra parte, esta tendencia es un reflejo de procesos de concentración económica y la desaparición de las unidades económicas más pequeñas.

En *materia curricular*, en 1998, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFC y E)³³ aprobó los contenidos de la formación docente para el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal. Se establecen dos tipos de contenidos: los *Contenidos Básicos Comunes*,

para los institutos no universitarios y los *Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente*, para las universidades. Estos últimos, son una versión sintética de los primeros, pues el Ministerio está obligado a respetar la autonomía universitaria y no tiene facultades para prescribir contenidos curriculares. Sin embargo, la importante carga horaria destinada a la formación pedagógica, cercana a un 30%, obligaría a las Universidades a importantes modificaciones en los planes de estudio de sus profesorado, en contraste con su tradición académica.

Ambos tipos de contenidos están organizados en tres campos: de la Formación General Pedagógica (para la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo), de la Formación Especializada por Niveles y Regímenes Especiales (para la enseñanza en cada uno de los niveles del sistema educativo y para alumnado con necesidades especiales) y de la Formación de Orientación, relativos a las disciplinas³⁴.

Por otra parte, antes de su aprobación, el MCyE había difundido entre las universidades e Institutos superiores documentos, con el objetivo de recabar la opinión, donde sólo se incluían los contenidos relativos al campo de la Formación de Orientación. No fueron llevados a consulta los dos campos restantes, que implican una tercera parte de la carga horaria. El discurso implícito en esta acción indicaba que el MCyE se reservaba una posición predominante en cuanto a la formación pedagógica.

Los Contenidos Básicos Comunes del campo de la Formación de Orientación reconocen dos ámbitos, contenidos comunes y contenidos específicos en la disciplina de elección. Los contenidos comunes a diversas disciplinas del área de Ciencias Sociales tie-

³² Lo relativo a la reforma de la formación docente fue extraído de Eiros, N., Pipkin, D. y Saab, J.M: *La formación de profesores de Historia en Argentina: aproximaciones a un estudio comparativo de nuevas y viejas tendencias*, 1999, mimeo.

³³ El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) es el ámbito de coordinación y concertación del sistema nacional de educación y está presidido por el ministro nacional del área e integrado por el responsable de la conducción educativa de cada jurisdicción provincial y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional (Ley Federal de Educación, art. 54).

³⁴ Contenidos de la Formación Docente para el Tercer Ciclo y la Educación Polimodal.

nen como objetivo proporcionar una formación integral en esta área. En los de la formación específica se abordan en profundidad los contenidos de la disciplina de elección y las estrategias adecuadas para su enseñanza.

Tanto la Formación General Pedagógica, como la Formación Especializada por Niveles y Regímenes especiales tienen un impacto diferenciado. En los institutos no universitarios, con una tradición normalista, la formación pedagógica es importante, en cambio, en la mayor parte de las universidades implica profundas reformas en los planes de estudio para adaptarse a estos requerimientos.

En cuanto al campo de la formación orientada surge la polémica acerca si los contenidos deben estar centrados en el área o en la disciplina. Existe una notable confusión en torno a este tema, en tanto las decisiones no son tomadas por el Ministerio sino que dejan en libertad a las diferentes jurisdicciones provinciales para diseñar la curricula escolar y la de formación de profesores.

En nuestro país, la mayoría de los especialistas de las disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales acuerdan con la formación disciplinar. En cambio, la mayor parte de pedagogos, que ocupan cargos importantes en el Ministerio, impulsan la formación docente por área.

Hasta ahora la formación de profesores de Historia, tanto en Institutos como en la Universidad, ha sido disciplinar. Sin embargo, la implementación de la reforma en algunas jurisdicciones del país, ha planteado, en la mayor parte de los Institutos e incluso en algunas universidades más pequeñas, la elaboración de un diseño curricular tendiente a formar profesores de Ciencias Sociales. Lo cierto es que existe una notable reducción de la formación disciplinar, al aumentar los conocimientos pedagógicos y especializados por nivel, con el agregado de conocimientos teóricos y metodológicos y el dominio de una disciplina complementaria.

Una larga tradición de formación y enseñanza por disciplinas y condiciones laborales que impiden la reflexión y discusiones sobre los nuevos diseños curriculares, y una capacitación inadecuada para los profesores de los profesorados plantearían se-

rias dificultades en el ejercicio de la profesión. A esto se suma una crisis económica del país que está llevando, a algunos gobiernos provinciales, a utilizar la reforma como variable de ajuste de sus presupuestos educativos. En este sentido, la definición de la polémica, área o disciplina, se transforma en un debate político regido por criterios económicos.

En síntesis, una reforma educativa que pregone, por ejemplo, una profesionalización del rol docente en un contexto laboral cada vez más desprofesionalizado (desjerarquización económica, social e intelectual) responde a posturas ideológicas y políticas del neoliberalismo o neoconservadurismo en el cual el mercado se convierte en el verdadero ministerio planificador de la educación. La necesidad de cambio y mejora de la formación docente es reconocida y admitida por todos. Sin embargo, un proceso que no involucre al docente en las reformas y que no atienda a las condiciones de desempeño laboral está condenado al fracaso. Sólo la restitución entre el vínculo cortado entre calidad educativa y calidad de vida pueden garantizar una verdadera transformación de la formación docente.

II. A PESAR DE TODO ELLO O PRECISAMENTE POR ELLO: PROPUESTAS ALTERNATIVAS

Introducción

La reforma de la educación argentina actualmente en marcha ha sido contestada desde diversos ángulos, pero muy especialmente desde las y los docentes, sobre todo de EGB. El profesorado argentino por lo general compartía la convicción de que era necesaria una reforma del sistema educativo, pero ha dejado claro que esta reforma no podía ser encarada con seriedad sin cuestionarse a fondo las condiciones sociales del alumnado que la iba a recibir y las laborales y salariales de los profesionales que serían los principales responsables de llevarla a cabo. Cristina Godoy lo ha planteado con estas palabras:

"Ante realidades tan crudas, un cambio profundo del sistema educativo no demanda únicamente una redistribución del aprendizaje o una 'reforma (relativa) de contenidos' -que bien puede caracterizarse de reorientación del sistema- sino que primero se trata de que el Estado se haga cargo de desterrar el cúmulo de problemas sociales graves que se cruzan con la calidad de la educación³⁵".

No se escapa, por otra parte, a los sectores más críticos de la enseñanza en Argentina el hecho de que esta reforma no se da aisladamente en este país, sino en el marco de todo un conjunto de actuaciones que afectan a todos los países de la zona. Una de las razones de ser de estos nuevos modelos educativos, según señalaron los ministros de educación de América Latina y el Caribe reunidos en Quito en 1993, es la mayor interacción internacional que:

"provoca la apertura de mercados que lleva a diversificar y especializar la producción y a crear empresas en nuevas localidades a fin de competir con ventaja en otros mercados internacionales: esto implica aceptar lo diverso y favorecer la educación bilingüe intercultural³⁶".

Uno de los principales objetivos de esta reforma, por tanto, es entrar en sintonía con la tan nombrada globalización económica y poner a los educandos de cada país en el lugar que deben ocupar en la ruta previamente designada por una "diversificación" y "especialización" que ya vamos sabiendo a estas alturas lo que comporta.

El símbolo más público de la contestación a la reforma educativa lo ha constitui-

do el montaje de una enorme tienda de campaña -la famosa "Carpa Blanca"- ante el Congreso de Diputados Nacional, que había aprobado la ley pero que no terminaba de aprobar el necesario fondo permanente para la educación que la haría viable, incluso con sus defectos. Esta nueva forma de protesta, acompañada de la huelga de maestros y maestras de la escuela primaria, consiguió mantenerse durante más de un año como noticia de actualidad gracias al empleo de formas creativas de lucha: "marchas" (manifestaciones), programas de debate televisivo de recepción masiva realizados desde la "Carpa", visitas de intelectuales, artistas, actores, escritores, etc. para apoyar la lucha de los docentes, etc.³⁷.

Sin embargo, los recortes al gasto público exigidos por el Fondo Monetario Internacional el pasado abril y la aceptación inmediata de estos requerimientos por parte del ministro de Economía del gabinete menemista, Roque Fernández, han llevado no sólo a no incrementar el gasto educativo sino incluso a un mayor recorte del presupuesto de educación al ser este ministerio uno de los más castigados mientras que se excluían del recorte a otros ministerios o a la Secretaría de Inteligencia del Estado (SIDE)³⁸. Inmediatamente se produjeron protestas en forma de huelgas y manifestaciones de los estudiantes universitarios y de los docentes de los diferentes niveles educativos e, inclu-

³⁵ Cristina Godoy, *Historia ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?*, Laborde Editor, Rosario, 1999, p. 15

³⁶ Recojo esta cita del libro de Cristina Godoy reseñado en la nota anterior, p. 25. "Citado por Heinz Dieterich Steffan, "Globalización, educación y democracia en América Latina", en Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.

³⁷ Un interesante análisis del significado de la "Carpa Blanca" y sus reclamos se puede leer en Adriana Puiggrós, *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*, editorial Galerna, Buenos Aires, 1997, páginas 65-66. Además, es también de interés el completo y crítico análisis que realiza la autora sobre la educación argentina en la actualidad, el significado neoliberal de la reforma y las posibles alternativas a la profunda crisis de la educación en Argentina. Adriana Puiggrós, referente de la pedagogía crítica en el país y actual diputada del Congreso Nacional, es uno de los nombres que suenan en la actualidad como futura ministra de educación y cultura del próximo gabinete que forme el recién elegido nuevo presidente.

³⁸ Según publicaba el diario *Clarín* del viernes 30 de abril del 99, "el Estado desembolsará este año 8.209 millones en intereses (de la deuda), que representan tres veces más que los 2.527 millones que invertirá en Educación y Cultura", página 21.

so, la negativa a firmar el decreto por parte de la Ministra de Educación, que alegaba: "este recorte afecta a todos los programas de equipamiento y construcción de escuelas, imprescindibles para la reforma educativa"³⁹. La postura de la ministra fue duramente criticada por el ministro de Economía que llegó a afirmar que "Decibe no tiene nivel para ser ministro"⁴⁰.

Susana Decibe, la única ministra mujer del gabinete terminará por renunciar el 7 de mayo y será sustituida por uno de sus colaboradores más inmediatos que sí que estuvo dispuesto a aceptar el recorte. Por si esto fuera poco, la creación el año anterior de un nuevo impuesto a los vehículos automotores para pagar el aumento salarial de los docentes, como si la ciudadanía supiera con qué impuesto se pagan los sueldos de otros funcionarios –presidente, diputados, senadores, gobernadores, etc.– y trabajadores del Estado, ha producido el enfrentamiento entre docentes y conductores de vehículos y las protestas del sector del transporte estuvieron a punto de colapsar el país a principios de julio del 99, consiguiendo retrasar, por ahora temporalmente, el cobro de dicho impuesto.

Pese a toda esta situación, y en algunos casos precisamente por el estímulo que supuso el propio ambiente reformista generado por la aprobación y puesta en marcha de la Ley Federal de Educación, algunas propuestas alternativas para la enseñanza de la Historia han ido apareciendo. De éstas, voy a reseñar algunas de las que a mi entender pueden revestir mayor interés para los docentes españoles, obviando otras propuestas también interesantes pero que coinciden con planteamientos similares a los que se dieron y se están dando en España⁴¹.

**Desnaturalizar la idea de nación.
Pluralizar la idea de nación rompiendo su pretendida homogeneidad. Reflejar la complejidad de la idea de Estado y sociedad. Ampliar los lugares de la identidad nacional. Insertar Argentina en el mundo**

Para comprender la importancia de esta propuesta quizás haya que detenerse un poco en la idea de nación que se ha transmitido y se transmite todavía en la enseñanza de la

³⁹ Clarín, 4 de mayo de 1999, p. 18.

⁴⁰ Clarín, 5 de mayo de 1999, p. 5.

⁴¹ Se pueden encontrar propuestas de este tipo en: Cristina Godoy, *Historia. ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?*, Laborde editor, Colección Universitas, Serie Debates, Rosario, 1999, especialmente en el capítulo "Propuesta abierta", p. 105-113; Cristina Godoy, *La Historia-problema, una alternativa de cambio para el aprendizaje de la Historia en la escuela secundaria*, Propuestas 3, Publicaciones de la Universidad Nacional de Rosario, 1989; Cristina Godoy, "Historia, estado actual de la disciplina y su proyección en la escuela media", en *Encuentros 2*, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 1996, pag. 63-72; Areces, Nidia y Di Franco Espindola, Rosa, *Los contenidos como problemas, los problemas como contenidos. La articulación con los otros niveles. La regionalización*, en *Encuentros 2*, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 1996, pag. 73-98; Jorge Saab y Cristina Castelluccio, *Pensar y hacer Historia. En la escuela media*, Troquel Educación, Buenos Aires, 1991; Jorge Saab, "El lugar del presente en la enseñanza de la Historia", *Quinto Sol, Revista de Historia Regional*, Año 1, n° 1, Instituto de Historia Regional. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 1997, p. 147-167; Jorge Saab, "Enseñar Historia, ¿para qué?", en R. Cucuzza (comp.) *La Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996; Luis Alberto Romero, *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*, editorial Aique, Capital Federal, 1998; en la sección "Historia y Educación" de la revista *Entrepasados*, Buenos Aires, 1991-1999; diversos artículos de la revista *Clío & Asociados*, Universidad Nacional de Litoral, Santa Fe, 1996 y ss.; Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós Educador, Buenos Aires, 1994, etc. También son interesantes las propuestas áulicas de trabajo con fuentes orales emprendidas en conjunto con el Programa de Historia Oral de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que se están llevando a cabo en seis establecimientos primarios y dos escuelas medias, en el marco de la gestión de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad.

Historia en Argentina. Nos podemos detener para ello en cuatro momentos históricos:

Primer momento. La época de la inmigración masiva (1880-1930)

En este momento en Argentina coexistían una gran diversidad de lenguas, culturas y nacionalidades traídas por los grupos de inmigrantes. Esta diversidad, según Gustavo Gotbeter, suponía:

“una preocupación para las autoridades” y por eso, “los gobiernos de turno, algunos no sin cierta cuota de xenofobia, buscaron la manera de disminuir esta diversidad cultural y nacional. Para ello procuraron que los hijos y nietos de los inmigrantes se sintieran identificados con este país y no con el país de origen de sus padres. En este contexto la escuela cumplió un papel fundamental. De hecho, el objetivo se cumplió: las generaciones nacidas aquí se sintieron pronto identificadas con el país, su cultura, sus problemas, su lengua, su Historia, su paisaje. Y nada mejor que esas materias, Historia y Geografía, para mostrar un pasado glorioso (desconocido para los inmigrantes y sus hijos) y una Geografía pródiga”⁴².

Segundo momento. Desde la década de 1940 hasta el final de la última dictadura militar en 1983

Según Luis Alberto Romero y sus colaboradores, en las reformas curriculares de la década de 1940:

“hay una acentuación de los temas fuertes de la nacionalidad: la integración territorial, la intransigencia en la cuestión de límites, la militarización de la historia patria. Y es difícil encontrar variantes importantes a lo largo de todo el período previo a 1983, además de que muchos de esos rasgos se marcan aún más después de 1979”⁴³.

Tercer momento. Desde la reinstauración de la democracia en 1983

Se produjeron algunos cambios pero sólo a nivel de los libros de texto y éstos no fueron profundos:

“en Historia y Geografía... los planes se mantuvieron y las diferencias tienen que ver con el estilo de los libros”. Así en Geografía “en los textos posteriores a 1983 se observa que tanto la concepción racial como la geopolítica, aunque atenuadas y a veces explícitamente criticadas, siguen estando en la base de muchos de los textos” y “todavía aparecen en los temas de población los viejos criterios que la asocian con raza, que destacan las bondades de la raza blanca y señalan la inadecuación de la inmigración limítrofe”⁴⁴.

Cuarto momento. En la actualidad

Siguiendo los análisis de los libros de texto de Historia y Geografía de Luciano de Privitello y Silvina Quintero⁴⁵, se puede afirmar que en la actualidad, si bien se pueden percibir ciertos cambios, también se pueden reseñar permanencias en el tratamiento histórico y geográfico de la nación argentina⁴⁶.

⁴² Gustavo Gotbeter, *“Las Ciencias Sociales y...”*, en Gustavo Jaies (comp.), *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*, AZ editora, 2ª edición, Buenos Aires, 1997, p. 65.

⁴³ Luis Alberto Romero y otros, *“Las ideas de Nación y de Estado en los libros de texto”*, *Novedades Educativas*, Revista del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, n° 97, p. 39.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Luciano de Privitello, *“Los otros en la Historia escolar. Las ‘naciones extranjeras’ en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989”*, *Entrepassados* n° 15, 1998, páginas 129-149 y Silvina Quintero, *“El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de Geografía (1950-1997)”*, *Entrepassados*, n° 16, 1999, páginas 135-154.

⁴⁶ Es interesante reseñar que todavía hoy en las escuelas de EGB y en los centros de Enseñanza Secundaria se conmemoran de forma obligatoria un conjunto de efemérides históricas a través de “actos” que interrumpen la vida académica habitual. Según Perla Zelmanovich, que es también coautora del libro *Efemérides, entre el mito y la Historia*, editado por Paidós, Buenos Aires, 1994: “El tratamiento de las efemérides resulta una cuestión ineludible en la vida escolar... su inclusión obedece a factores que van más allá de la decisión personal de un docente o de un director de escuela. Nadie podrá decir por ejemplo: ‘este año no celebraremos tal o cual fecha...’ En muchas ocasiones suelen estar asociadas a una obligación difícil de sobrellevar... El desinterés o desorientación respecto de qué hacer con las efemérides es una de las manifestaciones que se pueden observar... se les confiere a las efemérides un sentido único, cerrado y universal. Dicho sentido no ha variado desde el momento de su instauración, lo que hace difícil que hoy (continúa)

Así, respecto a la Historia Privitellio dice:

"A partir de 1989 se producen importantes cambios en la oferta editorial que, en parte, modifican esta situación. Aún cuando no necesariamente han desaparecido las formas anteriores de abordar el tema de la nacionalidad, muchos manuales han comenzado a presentar la cuestión de la nación como un problema y una construcción histórica, alejada de los valores autoritarios y paranoicos a los que se encontraba tradicionalmente asociada. Sin embargo, el panorama es muy heterogéneo y aún no es posible advertir una tendencia firme, sin entrar a considerar que los manuales se ven obligados a establecer un diálogo con otros espacios de opinión, donde las versiones autoritarias y paranoicas gozan de una excelente salud⁴⁷".

Y no sólo en los libros de texto actualmente en circulación, sino incluso en los CBC para el último nivel de la enseñanza secundaria, el Polimodal, algunos autores han advertido que se siguen deslizando "formulaciones inquietantes". Raúl O. Fradkin, recogiendo la fundamentación del primer bloque de contenidos en el que se postula que "El objetivo es preparar al alumno y a la alumna en el fortalecimiento de la conciencia nacional", señala que:

"Las formulaciones 'políticamente correctas' para designar a los sujetos del proceso educativo no alcanzan a limar los efectos de un postulado de este tipo". Además, el hecho de que este postulado se halle inscrito "en un capítulo destinado a presentar los contenidos referidos a analizar las relaciones entre las sociedades y el espacio geográfico, lo hace todavía más inquietante y permite reconocer mejor su filiación⁴⁸".

Además, y siguiendo a este autor en el análisis de los CBC del Polimodal, se puede calibrar la importancia que tiene el haber prescindido en este nivel de cualquier consideración sobre el período colonial, ya que se centra en los dos últimos siglos y arranca con el proceso formativo del Estado-nación:

"El estudio de la Historia arranca desde una suerte de 'punto cero'... que puede contribuir a congelar y eternizar la imagen histórica de la nación... (además de) ir a contramano de la más reciente historiografía argentina y americanista sobre el tema. En consecuencia, la enseñanza de la Historia que se postula puede terminar siendo una suerte de versión modernizada de la glorificación de la nación, no ya a través de los héroes sino primordialmente del Estado⁴⁹".

⁴⁶podamos sostenerlas como algo propio... En algunos momentos políticos de décadas recientes, fueron retomadas como banderas de nuevos propósitos de libertad e independencia. También son consideradas muchas veces por algunos sectores de la sociedad, que se sienten depositarios históricos de la nacionalidad. ... Se puede observar que las fechas elegidas para conmemorar mantienen entre sí una relación que permite incluirlas en una misma clase, la que se refiere precisamente al origen de la nación. El 25 de mayo se recuerda el Primer Gobierno propio, que marca un comienzo, en cuanto intento de formar una nueva nación. El 20 de junio, con la creación de la bandera, se da cuenta de la necesidad de nuevos emblemas que la identifiquen. El 9 de Julio, con la Declaración de la Independencia, se legaliza su existencia, el 17 de agosto, se recuerda la muerte del Libertador, el padre de la patria, quien posibilitó que ésta se sostuviera. El 11 de septiembre, se recuerda la muerte de Sarmiento, quien tenía como claro propósito organizar la nación, por los medios que fuesen necesarios... Todas las fechas mencionadas, al ubicar un punto de partida o hitos de algo nuevo, dan cuenta de la necesidad de situar un origen...." (Perla Zelmanovich, "Las efemérides en la escuela" en *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias sociales*, pág. 109- 115).

⁴⁷ Privitellio, citado, p. 145

⁴⁸ Raúl O. Fradkin, "Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes", en *Anuario de Estudios Histórico sociales (iehs)*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Tandil, Argentina, número 13, 1998, p. 311. Este artículo constituye uno de los mejores análisis sobre los Contenidos Básicos Comunes para la EGB, el Polimodal y para la Formación Docente de la jurisdicción nacional.

⁴⁹ *Ibidem*, página 314. Advierte también sobre la contribución a la eternización de la nación que significan en los CBC de la EGB los enunciados "Argentina indígena, Argentina colonial, Argentina criolla, Argentina aluvional", señalando que la enunciación no ha apelado siquiera a aquellas conocidas fórmulas de 'actual territorio' argentino para hablar de unas épocas -pasado precolonial y colonial- en que la nación argentina no había comenzado su existencia histórica.

De manera coincidente, Nidia Areces plantea su preocupación porque

"la Historia de América no se aparte del marco de las historias nacionales". Para ella, "es importante que se supere la ruptura tradicional entre lo 'colonial' y lo 'nacional'. Este corte impide un balance entre las fuerzas de cambio e innovación, por un lado, y las de continuidad y de inercia, por otro... No se entiende la Historia rioplatense del siglo XIX sin tener en cuenta las conexiones históricas de ese espacio que se rastrean hasta mucho antes de la llegada del español⁵⁰".

Como muestras de la vigencia de los planteamientos nacionalistas en la sociedad argentina de hoy se podrían citar, entre otros, dos ejemplos: Por un lado, las reacciones durante este año 99 a la realización del primer viaje de ciudadanos argentinos a las Islas Malvinas después de la Guerra del 1982, que ocupó un gran espacio en los medios de comunicación de masas y permitió aflorar de nuevo las posturas más paranoicas. Por otro, la iniciativa de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que, el 25 de noviembre de 1998, presentó en el Teatro Colón de la ciudad el CD *"El grito sagrado"*, con la asistencia de 2.000 alumnos y alumnas.

"El compacto, distribuido en todas las escuelas porteñas, reúne nuevas versiones de las canciones patrias a cargo de intérpretes de música popular como Jairo (que canta el Himno

Nacional), Alejandro Lerner y María Elena Walsh (que entonan la Marcha de San Lorenzo) y Víctor Heredia (a cargo de Aurora), ...". La secretaria de educación "intenta así estimular a los chicos para que las canten y recuperen lo mejor de nuestras tradiciones⁵¹".

El análisis más amplio y riguroso sobre esta temática lo podemos encontrar en los aspectos ya publicados del excelente estudio sobre la *"La visión Argentino-Chilena en el sistema escolar. Diagnóstico y perspectivas"* desarrollado por equipos de ambos países por un acuerdo entre las Universidades de Chile y de Buenos Aires en el marco de las políticas educativas abiertas por la formación del Mercosur. Según Luciano de Privitello, el objetivo de este estudio sería *"repensar los contenidos curriculares... de modo tal que contribuyan al proceso de integración regional"* y especialmente a *"superar las visiones históricas de marcado nacionalismo y de carácter preconcepcioso⁵²".* El grupo argentino para este estudio trabajó bajo la dirección de Luis Alberto Romero en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA⁵³.

A partir de este estudio, las propuestas alternativas del grupo sobre qué cambios serían necesarios para romper con la tradición nacionalista tan instalada en la Historia enseñada en las aulas argentinas de todos los niveles educativos serían las siguientes⁵⁴:

⁵⁰ Areces, Nidia, artículo citado, pág. 83.

⁵¹ *"El grito sagrado"*, en *Aires*, Año 1, número 1, Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, abril de 1999, página 33

⁵² Luciano de Privitello, citado, pág. 129.

⁵³ Los restantes componentes del grupo argentino son Néstor Cohen, Silvina Quinteros, Luciano de Privitello e Hilda Sábato. Parte de las conclusiones de este estudio han sido publicadas en la revista *Entrepasados*, números 15 y 16 en su sección *Historia y Educación* en los artículos ya citados. Una visión global del estudio en Luis Alberto Romero y otros, *Novedades Educativas*, nos. 94, 97 y 98.

⁵⁴ Estas propuestas están recogidas en Luis Alberto Romero y otros, *"Visión argentino-chilena en el sistema educativo, resultados de la investigación. Las ideas de nación y de Estado en los libros de texto. 2ª Parte"*, *Novedades Educativas*, Revista editada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, n° 98, páginas 45-46. Una clara muestra de las resistencias que todavía aparecen entre el profesorado de Historia a este tipo de propuestas alternativas la pude observar durante la conferencia que Luis Alberto Romero ofreció en el marco de las II Jornadas "Los que enseñamos Historia" organizadas por la Universidad de Morón en septiembre de 1998. En el turno de preguntas, que se pasaban por escrito, aparecieron fuertes cuestionamientos muy agresivos a la propuesta del conferenciante en los que un tema recurrente fueron los "problemas limítrofes" con Chile y la cuestión de Malvinas.

1.- Romper el aislamiento de la nación enfatizando los temas de la Historia latinoamericana, mostrando los problemas compartidos por las naciones y una perspectiva plural. Incluir lo nacional y lo latinoamericano en contextos más amplios, como la Historia occidental⁵⁵, de modo que cuestiones como el imperialismo no aparezcan como el problema específico del propio país.

2.- Desnaturalizar la idea de nación presentándola como el producto de la acción de sociedades humanas, mostrando que no está antes que la Historia; sino que se realiza en el proceso histórico y tampoco constituye el final de la Historia.

3.- Pluralizar la idea de nación insistiendo en que la nación no es una unidad homogénea, ya sea de territorio, de lengua, de raza, religión, pasado, creencias, intereses y propósitos y que no es necesario que lo sea, ni tampoco particularmente beneficioso.

4.- Reflejar la complejidad de la idea de Estado y sociedad rescatando la existencia de muchos actores y de conflictos que no son ocasionales sino constitutivos de los procesos sociales. Según los autores, deberían cuestionarse (no necesariamente suprimirse) los enunciados que comiencen con "la Argentina...".

5.- Ampliar los lugares de la identidad nacional rompiendo la identificación de la patria con sus orígenes y con su territorio al incorporar distintas huellas y no sólo las gestas guerreras. Por ejemplo a quienes llegaron como inmigrantes, y levantaron aquí estatuas a Mazzini o a Garibaldi.

6.- Aplicar los criterios de democracia y libertad a la enseñanza de la Historia de las relaciones internacionales examinando las diferencias territoriales con otros países a partir de la idea de que, quizás, el otro tiene razones tan válidas como las nuestras.

La preocupación por la enseñanza de la Historia más reciente o cómo encarar estrategias áulicas contra el olvido y por la asunción entre el alumnado de Ciencias Sociales de los Derechos Humanos

La última dictadura militar (1976-1983) afectó de manera profunda y brutal a la sociedad argentina con un saldo de 30.000 personas desaparecidas y otras cientos de miles exiliadas. Las continuadas luchas de asociaciones como Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo, HIJOS⁵⁶, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) y otras se han propuesto la imprescindible tarea histórica de no dejar ni a Argentina ni al mundo olvidar, a la vez que exigen responsabilidades a los causantes del horror y la verdad sobre los desaparecidos. Todos los jueves del año, a las 15,30 horas, las madres del pañuelo blanco empiezan de nuevo a caminar en círculo en la Plaza de Mayo de Buenos Aires, y en otras como la de Rosario, dando una lección permanente de Historia contemporánea con su presencia. Cada 20 de marzo, aniversario del golpe militar, esta marcha se prolonga toda la noche. Con bastante frecuencia, festivales de rock –como el que se llevó a cabo con motivo de los 20 años del golpe militar– actuaciones teatrales, etc. se hacen a beneficio o para dar soporte a estas asociaciones. La presencia de madres y abuelas de desaparecidos y desaparecidas es constante en los medios de comunicación, así como las noticias sobre sus búsquedas y, a veces, el encuentro con sus nietos o nietas desaparecidos. Es por todo esto que el discurso sobre los derechos humanos está totalmente instalado en la sociedad argentina actual desde la llegada de la democracia en el 83, a

⁵⁵ La perspectiva occidentalista de los CBC ha sido criticada en el artículo de Raúl O. Fradkin citado en la nota 25, ya que entra claramente en contradicción con otras propuestas de los CBC como la postulación del estudio de la diversidad cultural.

⁵⁶ HIJOS, siglas de la organización Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio que agrupa a hijas e hijos de personas desaparecidas durante la última dictadura militar y los años inmediatamente anteriores. Empezaron sus actividades en el año 1995.

pesar de que sufrió un cierto olvido en años posteriores. Pero este olvido también los conjuraron "las madres" al convocar la masiva marcha del 20 aniversario del golpe en marzo de 1996.

Algunos otros hechos, como que la editorial de la Universidad de Buenos Aires, Eudeba, tenga entre sus colecciones una bajo el título de "Derechos Humanos" y que haya publicado el famoso "Nunca más. Informe sobre la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. CONADEP⁵⁷"; que en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA funcione la cátedra libre sobre Derechos Humanos dirigida por Osvaldo Bayer; que la APDH tenga una Comisión de Educación que organiza talleres "para formar agentes multiplicadores en Educación por los Derechos Humanos", a uno de los cuales tuvo la oportunidad de asistir, y que esta misma asociación edite materiales de "educación por los derechos humanos⁵⁸"; que la Secretaría de Educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires editara y distribuyera en todas las escuelas porteñas una "Agenda Derechos Humanos. 1998"; hablan de la instalación del tema también en el ámbito universitario, el institucional educativo y entre los y las docentes de los diferentes niveles. Y, respecto a todo esto, ¿qué dicen los nuevos

CBC de Ciencias Sociales? Cristina Godoy lo plantea así:

"Parece ser que hay recuerdos que resultan impertinentes para el criterio de la 'transformación educativa'. Así es que el diseño curricular, a la dictadura, a la anulación del sistema judicial, a las brutales ejecuciones y a los crímenes de lesa humanidad, que el gobierno de facto transformó en una práctica cotidiana, a este infierno compartido, lo desvanece bajo los rótulos de 'Autoritarismo'..., 'Regímenes militaristas'..., 'Proyectos autoritarios'..., 'Golpes militares'⁵⁹. La propuesta de esta autora será llamar al fenómeno por su nombre: dictadura⁶⁰".

En este ambiente, una porción del profesorado de Historia más comprometido no ha podido dejar de plantearse la necesidad de incorporar en las clases la Historia más reciente y preguntarse sobre el cómo trabajar en el aula la enseñanza de la Historia de la última dictadura militar. El resultado más elaborado de esta temática es la publicación "Haciendo memoria en el país de nunca más⁶¹", pensada para uso del profesorado y el alumnado del Tercer Ciclo de Enseñanza General Básica y del Ciclo Polimodal como instrumento que acompañe la lectura del "Nunca Más" en las aulas de secundaria. En este libro, articulado en torno a "cuatro problemas: el papel del Estado y la sociedad, los jóvenes, la violencia y la tolerancia y la memoria y el olvido"; las autoras incluyeron "las refle-

⁵⁷ Otros títulos de esta colección son *La carta internacional de los Derechos Humanos, El sistema americano de Derechos Humanos, El sistema europeo de Derechos Humanos, El Derecho a la identidad, Derechos Humanos y SIDA, Los Derechos Humanos en la Constitución de la República Argentina, Pensamiento Crítico sobre Derechos Humanos, y La Última. Origen y caída de la dictadura militar.*

⁵⁸ Comisión de Educación de la APDH, *Talleres de Vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 2*, Buenos Aires, 1993. El hecho de que elijan como dinámica de trabajo el taller significa que para esta asociación "educar por los derechos humanos no es solamente desarrollar una temática particular, sino también trabajar con un enfoque y metodología... (que permita)... vivir la experiencia de reconocerse como ser humano protagonista, de reconstruir con el otro lazos de fraternidad y cooperación sin desmedro de la propia identidad, de restablecer los canales de comunicación que han sido cerrados por la intolerancia, el autoritarismo y la omnipotencia". Porque en el taller "se des-solemnizan las relaciones entre los portadores-de saber y los que, supuestamente, nada-saben-de-nada" (P. 6-7).

⁵⁹ Cristina Godoy, obra citada, p. 58.

⁶⁰ Cristina Godoy, obra citada, p. 59. Todo el capítulo 5, "El lado doloroso", es de gran interés para conocer su análisis sobre la última dictadura militar, el posible pacto entre las autoridades educativas y las FFAA respecto a cómo presentar este tema en los CBC y la falta de sistematización sobre el tema de los historiadores argentinos y su mayor trabajo por parte de la prensa, la literatura y el cine

⁶¹ Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman, *Haciendo memoria en el país de nunca más*, Eudeba, Buenos Aires, 1997.

xiones de los comandantes guerrilleros", se atrevieron a "criticar al actual Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas" y propusieron "pensar que los 70 no sólo fueron las armas sino también toda una contracultura, de la cual muchos de los alumnos veían los rastros que quedaban pero no reconocían de dónde venían⁶²". Los aportes y reflexiones de las autoras de este trabajo pueden resultar de gran interés para el profesorado de todos los países que han sufrido dictaduras recientes, incluido el caso español. Partiendo de que "sigue siendo una deuda pendiente en la educación y la sociedad argentinas la construcción de una memoria sobre la Historia reciente que tenga como interlocutores a las nuevas generaciones⁶³" y de que las y los docentes muchas veces son "reticentes a tocar el tema por su conflictividad⁶⁴", proponen su abordaje "en todas las áreas del currículum, sobre todo en las Ciencias Sociales, en la de formación ética y ciudadana y en las áreas expresivas⁶⁵". En las recientes VII Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia celebradas en Neuquén (22-24 de septiembre de 1999), una de las autoras del libro, Silvia Finocchio, presentó una ponencia sobre su trabajo en la que analizaba el contexto de su producción engarzándolo con el ambiente vivido en Argentina a partir de la recuperación democrática de 1983, que permitió que la enseñanza de la Historia cambiara incluyendo "nuevos ingredientes al relato mítico unificador de la nación forjado a partir de la sacralización de héroes individuales y de la exaltación de los recursos naturales⁶⁶". Estos cambios se vieron frenados a partir de

las leyes de "Obediencia debida" (1987) y "Punto final" (1989)⁶⁷ porque "la escuela no estaba al margen del contexto político y cultural". Al mismo tiempo, "se aceptaba al mercado como dispositivo regulador de las relaciones humanas, se profundizaba el descrédito a la política y se acentuaba la declinación de la participación" configurándose "una ciudadanía de baja intensidad". En los últimos años, sin embargo, "la noción de ciudadanía comenzó a cobrar de nuevo cierto vigor impulsada por la lucha contra la corrupción" y "la reflexión sobre la ética ciudadana comenzó a estar presente", a la vez que se producía una cierta reactivación en el tema de la memoria histórica reciente. Es decir, "se generaban ciertas condiciones para que en la escuela se diera respuesta a uno de los temas de la realidad social planteados con más fuerza por parte de los jóvenes alumnos: ¿qué pasó en los 70?". Pero esta pregunta se daba en una situación en la que "los temas conflictivos estaban ausentes en la enseñanza de la Historia" y en que "autores y editores de textos escolares confesaban que no querían complicar a los docentes con temas que pudieran generarles problemas o avergonzarlos". Es en esta situación en que las autoras de este trabajo se proponen "esquivar el miedo y la tradición escolar de nunca hablar del presente o del pasado próximo" e "incluir en el relato contenidos que la cultura escolar predominantemente expulsa: el conflicto en términos políticos y culturales". En la perspectiva de las autoras:

"el recuerdo debía articularse con la promesa del ideal de una ciudadanía utópica en un espacio social democrático. Ciudadanía, legalidad democrática, derechos humanos, son para nosotros principios políticos a partir de los cuales

⁶² Estas citas corresponden al texto de la ponencia presentada por Silvia Finocchio en las VIIas Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia celebradas en Neuquén entre los días 22 y 24 de septiembre pasados.

⁶³ Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman, *Haciendo memoria en el país de nunca más*, Eudeba, Buenos Aires, página ix.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*, página x. El libro se divide en cuatro secciones: El papel del Estado y la Sociedad, Los Jóvenes, la Violencia y la Tolerancia, la Memoria y el Olvido, con información y propuestas de actividades.

⁶⁶ Las citas entrecomilladas a partir de aquí corresponden a la ponencia de Silvia Finocchio reseñada en la nota 11.

⁶⁷ Cuenta Silvia Finocchio en su ponencia que "la fotografía con la mano levantada de los legisladores que aprobaron la ley de Punto Final" tuvo una censura editorial.

pensar la Historia y el futuro colectivo”, recordando que “no será la primera vez en la Historia de la humanidad que la sociedad genera mecanismos de autoprotección frente al ideal del mercado autoregulado. Vale recordar el movimiento de la sociedad que se gestó a lo largo del siglo XIX cuando la instauración del capitalismo de libre competencia pulverizó hasta sus átomos la urdimbre social”.

Otros personajes históricos para una nueva Historia en las aulas: rescatar a los/las altruistas del olvido

Esta propuesta no parte de un grupo de profesores y profesoras de Historia, ni de un historiador profesional, sino de un periodista e investigador de la Historia del movimiento anarquista argentino de principios del siglo XX, Osvaldo Bayer, que vivió exiliado en Alemania desde el 1976 hasta 1983⁶⁸. Osvaldo Bayer fue uno de los invitados por la organización de las IIas Jornadas “*Los que enseñamos Historia*”, celebradas en la Universidad de Morón en el año 1998, para hablar sobre el tema “*¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué enseñar Historia?*”. Esta invitación a alguien que no ejerce la docencia formal de la Historia quizás se debía a su machacona insistencia en “*reivindicar de alguna manera a los de abajo, a los humillados y ofendidos, a los que en todas las épocas salieron a la calle a dar sus gritos de protesta y fueron masacra-*

dos, tratados como delincuentes, torturados, robados, tirados en alguna fosa común”⁶⁹.

En su intervención en las Jornadas de Morón hizo una propuesta bastante concreta para contestar a la pregunta de qué Historia enseñar, una Historia que él entiende como un “*camino pedagógico que ayude a conformar la sociedad del presente y del futuro*”⁷⁰. Su propuesta sería rescatar “*la importancia frente a los poderes de las personas altruistas*”, “*todos aquellos que pusieron en peligro sus vidas para salvar a los perseguidos*”⁷¹ como representantes de una ética histórica que interesa enseñar a las nuevas generaciones. “*Porque una de las máximas de la educación en las escuelas debe ser el valor del altruismo en el ciudadano*”⁷². Los historiadores en sus investigaciones y los docentes en las aulas deberían rescatar y enseñar los parámetros morales de la época que se investiga o se enseña.

Tomando como modelo la llamada “*controversia de los historiadores*”, que se inició en Alemania en 1987 y que ha continuado en los 90 hasta la actualidad, y señalando la metodología seguida para la transposición didáctica de esta polémica en las aulas de enseñanza secundaria y universitaria de Alemania, llevó sus reflexiones a dos situaciones históricas determinadas de la Argentina: la rebelión de los trabajadores patagó-

⁶⁸ Osvaldo Bayer ha publicado diversos libros de Historia como *Severino di Giovanni, el idealista de la violencia*, *Los vengadores de la Patagonia trágica* (4 tomos), *Los anarquistas expropiadores y otros ensayos históricos y Exilio* (junto con Juan Gelman), además de numerosísimos artículos periodísticos, los últimos de los cuales (1993-1998) han sido recogidos en su último libro publicado *En camino al paraíso*. Ha escrito los guiones cinematográficos de *La Patagonia rebelde*, *La Maffia*, *Exilio y regreso* y *Todo es ausencia* y también de otros que no llegaron a filmarse por ser rechazados por la censura de la última dictadura militar. Ha sido asesor histórico de varias producciones cinematográficas como *La amiga* sobre el movimiento de las Madres de Plaza de Mayo. Preside la cátedra libre sobre Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que lleva su nombre. Según Osvaldo Soriano “Bayer es un hueso duro de roer. Sin él sería más fácil olvidar. Hacerse una historia a medida y cambiar de canal”, “*A manera de prólogo. El último rebelde*”, en Osvaldo Bayer, *En camino al paraíso*, Vergara, colección Textos Libres, Buenos Aires, 1999, p. 16.

⁶⁹ Osvaldo Soriano, “*A manera de prólogo. El último rebelde*”, en *En camino al paraíso* (1993-1998), editorial Vergara, Buenos Aires, 1999, p. 16.

⁷⁰ Del texto de su conferencia no publicado.

⁷¹ Osvaldo Bayer, *En camino al paraíso* (1993-1998), editorial Vergara, Buenos Aires, 1999, p. 19.

⁷² *Ibidem*.

nicos de principios de siglo⁷³ y los partos clandestinos en cautividad y la apropiación de bebés durante la última dictadura militar argentina⁷⁴. En su artículo *"Nuestra responsabilidad ante la utopía"*⁷⁵ también señala que:

"desde la docencia se tendría que enseñar como primera materia la negación del sentido de la propiedad y del derecho del más fuerte, y además el diálogo, como fuente de comprensión. La docencia tendría que enseñarnos desde pequeños a despreciar a todo aquél que usufructúa más de lo que necesita para su vida y subsistencia... Nuestras sociedades enseñan a despreciar al pobre o a quienes tienen otro color de piel, en vez de despreciar al aprovechador y al explotador. Deberían enseñar a despreciar a quien aprovecha la naturaleza de todos para sí mismo y admirar a quienes encuentran la felicidad en la humildad y la modestia, ésos que piensan siempre en utopías... Ya desde la primera escuela se debería enseñar el pensamiento de los utopistas, los proyectos de las repúblicas ideales que elaboraron sus benditos cerebros y no hacernos glorificar conquistadores brutales y genocidas de pueblos que actuaron en nombre de la civilización".

Los y las que enseñamos Historia, según Osvaldo Bayer, debemos detenernos *"en estos simples representantes de la ética. Simples, pero de una dignidad que emociona. Grandes de alma que dejan pequeños a tantos que ha ejercido el poder para desparramar corrupción y muerte"*.

Y para poder llevar a cabo de forma más generalizada alguna de estas propuestas alternativas, u otras que pudieran surgir no sólo centradas en lo político ni elaboradas exclusivamente por docentes ligados a la universidad o intelectuales al margen de las aulas secundarias, sería necesario plantearse alternativas a la situación del profesorado, propuestas para una formación inicial y permanente diferente, la creación de los espacios y los tiempos institucionales para un trabajo creativo y coordinado en los centros de trabajo y salarios dignos que permitan trabajar en un único centro educativo con una dedicación horaria asumible.

Sólo estas situaciones permitirían aflojar, y que alcanzaran una cierta generalización, grupos de trabajo de docentes de enseñanza media que aportaran nuevas ideas de trabajo y nuevas propuestas de materiales aúlicos. Ya que, según el propio MCYE, la transformación educativa requiere profesionales de la educación con todos los conocimientos y competencias indispensables para enseñar y para seguir aprendiendo en forma constante.

⁷³ De este movimiento rescata entre otros a un personaje "el gaicho entrerriano José Font, llamado Facón Grande, dueño de una tropa de carros, a quien los peones rurales le piden los represente porque sabe hablar y discutir con la policía. Él acepta esa tarea y dice que lo hace por los niños, para darles un mundo mejor. Es fusilado sin más trámite" (del texto de su conferencia). También refleja el trabajo que se hizo sobre este tema por los docentes de la provincia argentina de Santa Cruz con alumnado de secundaria con motivo del homenaje al gallego Soto en noviembre de 1977 en su artículo *"Aguante Soto"*, obra citada pág. 223.

⁷⁴ De esta situación rescató los nombres "de la partera María Luisa Martínez González y la enfermera Genoveva Fratassi quienes son llamadas a atender el parto, en enero de 1977, de una detenida, Isabella Valenzi" (del texto de su conferencia). "Las dos mujeres cumplieron con su deber humano: avisaron a la familia de la parturienta el nacimiento del niño. Desde entonces, estas dos heroínas de la civilidad están desaparecidas". "La democracia y la libertad se consiguen con coraje civil y enseñando con el ejemplo de los héroes civiles. Pero en nuestras escuelas, los niños aprenden que el gobernador de Tucumán es el general Bussi, uno de los militares que más acusaciones tiene en la Historia por asesinatos, secuestros, torturas y delitos de lesa humanidad. Pero de la partera González y de la enfermera Fratassi, ni noticias", Osvaldo Bayer, obra citada, p. 21.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 23 y ss.