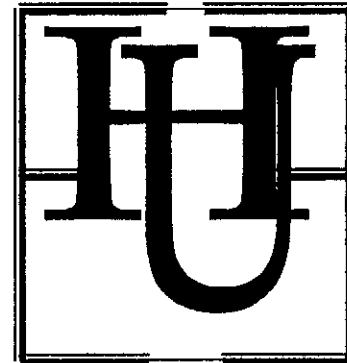


RESEÑAS  
*de Enseñanza de la Historia*

Nº 3



APEHUN

Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales  
*Septiembre 2005*

## COMITÉ ACADÉMICO

*Susana Barco*  
Universidad Nacional del Comahue

*Gloria Edelstein*  
Universidad Nacional de Córdoba

*Joan Pagès*  
Universidad Autónoma de Barcelona

*Liliana Aguiar de Zapiola*  
Universidad Nacional de Córdoba

*Beatriz Aisenberg*  
Universidad de Buenos Aires

*Susana Bandieri*  
Universidad Nacional del Comahue

*Graciela Funes*  
Universidad Nacional del Comahue

*Roque Manuel Gomez*  
Universidad Católica de Salta

*María Fernanda Justiniano*  
Universidad Nacional de Salta

*Silvia Roitenburd*  
Universidad Nacional de Córdoba

*Jorge Saab*  
Universidad Nacional de la Pampa

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Liliana Aguiar de Zapiola  
Universidad Nacional de Córdoba

Graciela Funes  
Universidad Nacional del Comahue

María Elina Tejerina  
Universidad Nacional de Salta

*Reseñas* es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.

Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista.

Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual N° ISSN

Enviar correspondencia a [agfunes@neunet.com.ar](mailto:agfunes@neunet.com.ar); [elinatejerina@salnet.com.ar](mailto:elinatejerina@salnet.com.ar); [zapiolal@ciudad.com.ar](mailto:zapiolal@ciudad.com.ar).

Se imprime en Córdoba en

## I - PRESENTACIÓN

Nos es muy grato presentar el tercer número de *RESEÑAS*, producción académica de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) que, como los anteriores, tiene como objetivo fundamental compartir entre colegas *historias enseñadas, reguladas y deseadas*. Las historias “enseñadas”, en el sentido que le otorga Raimundo Cuesta Fernández<sup>1</sup>, dan cuenta de las *prácticas* que alumnos y profesores vivenciaron y vivencian en las aulas; las “reguladas” son aquéllas que se establecen como conocimientos valiosos por la *administración* de los sistemas educativos y las historias “soñadas”, las que presentaron y presentan diversos grupos como *alternativa* a lo oficial.

En los tiempos presentes, tiempos de incertidumbres según Chartier, muchos son los caminos que conducen al pasado; multiplicidad, fruto de historias controvertidas y plurales que buscan afanosamente la verdad en conflictivas interpretaciones y que, a la vez, deviene signo de la concientización sobre la reflexividad propia de la operación historiográfica.

En parte por eso mismo, la cartografía de la enseñanza de la historia es particularmente inestable. Alerta a los procesos históricos e historiográficos, está cruzada por desarrollos e innovaciones que devienen de las didácticas; las peculiaridades y desafíos del aprendizaje de niños y jóvenes; la construcción de nuevas identidades (de aprendices y enseñantes); los vaivenes institucionales; las decisiones de las administraciones educativas, entre otros. Algunas de estas alertas y tensiones se han desplegado en las *Reseñas* anteriores y toman carácter público en esta edición.

La temática del *patrimonio* recorre tres artículos que presentan, siempre en torno a la preocupación por su transmisión, diferentes vías de

<sup>1</sup> Cuesta Fernández, R (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona Pomares Corredor

indagación en disímiles contextos. Así, desde Río Cuarto y Salta, sendos trabajos de investigación analizan una problemática que es general y adquiere especificidades en situaciones particulares. En el trabajo del equipo de Río Cuarto (B. Angelini, M.C. Angelini, Bertorello, Miskovski) la reflexión sobre el patrimonio se liga a la enseñanza de la historia local, proponiendo visualizar el pasado en el presente a través de las huellas materiales que el pretérito ha dejado. Desde esta perspectiva, se sostiene, los productos materiales que el pasado mantiene en el presente posibilitan lograr no sólo un aprendizaje significativo sino también la concientización sobre el patrimonio cultural y por ende su conservación. En la provincia norteña, Tejerina-Ríos encuentran -en un espacio de culturas diferentes con profundas raíces etno-históricas, ricas en patrimonio tangible e intangible-, que las problemáticas del patrimonio fueron y son, muchas veces, tratadas en el ámbito educativo con omisiones, olvidos, generalizaciones o distorsiones que pueden ser consideradas injustificadas, cuando no injustas. Por su parte, el profesor Cuenca López indaga sobre las concepciones de los docentes como referencia para la mejora de sus programas de formación inicial en temáticas relacionadas con el patrimonio. Encuentra un bajo estado de reflexión sobre el hecho patrimonial y, a la vez, un escaso conocimiento de los contenidos relativos al tema que han de ser objeto de enseñanza en las diferentes etapas educativas.

La problemática de la *temporalidad* y la referencia a los marcos *espaciales* se imbrican ¿podía ser de otra manera? Un artículo, originado en experiencias docentes e investigativas en la localidad de Bariloche (Trincheri, Abdala, Lo Russo), sintetiza la segunda parte de una indagación que cruza el análisis de textos con entrevistas a docentes arribando a interesantes observaciones. Así, se sostiene que la significatividad de la enseñanza de la historia de "otros" espacios como Asia y África se hace presente con la llamada "globalización" o, mejor, "globocentrismo": las ocupaciones militares de Afganistán e Iraq permitirían resignificar conceptos claves para la enseñanza de la historia como imperialismo, colonización, dependencia, apropiación territorial, capitalismo y modernidad. Se puede decir, sostienen las autoras, que "el mundo colonizado

devuelve a la satisfecha Europa una imagen atroz de sí misma que pocos europeístas se atreven a mirar de frente".

La emergencia de *lo político* se analiza en dos artículos: uno, sobre los desafíos de la enseñanza de la última dictadura; el otro, parte de la pregunta ¿porqué enseñar ciudadanía? En el primero, la profesora Kaufman, reconociendo con Halperin Donghi que la última dictadura constituye una herida aún latente en el cuerpo social, analiza para qué y cómo abordar su enseñanza. Entiende que tales interrogantes exceden un marco epistémico y conceptual conclusivo y dejan abierto un mayor espacio de interrogación. Sintetizando los desafíos que conllevan el abordar una etapa tan conflictiva, sostiene que las disputas remiten a la naturaleza ético-política de esta temática y a la "incomodidad" de responder o siquiera atreverse a formular los interrogantes que el tema despierta. Preguntas e inquietudes que indudablemente tienen que ver con experiencias vitales plurales, contradictorias, conflictivas. El artículo contiene, pues, un desafío/interpelación: impulsar, sostener y desarrollar las políticas de la memoria, tanto a nivel macro como micro-institucional; ya que se entiende a la escuela como un espacio público donde se construye y produce memoria.

Preguntarse sobre para qué enseñar "ciudadanía" en la escuela conduce a entender, siguiendo a Pérez Gómez, que el concepto se relaciona con el de identidad, porque son los sujetos los que se constituyen en ciudadanos en un momento histórico, político y social particular, dentro de una cultura que, asimismo, es una construcción humana contingente. Es decir, lo que se constituye en los sujetos, no es el concepto de ciudadanía sino su propia "identidad ciudadana", lo que implica formas de asumir y posicionarse frente a los derechos, a los deberes; formas de constituirse en el vínculo con los demás y de hacerse responsable o no de los asuntos de la vida pública. Desde estas definiciones, el artículo de Moreno da cuenta de una indagación que busca develar estas concepciones en maestras en ejercicio en la ciudad de Neuquén. A partir de lo hallado en campo, se puede decir que la enseñanza de la ciudadanía es un contenido borroso o más bien arenoso, escurridizo al momento de aprehenderlo, con multiplicidad de aristas para ser analizado.

La perspectiva *curricular* es presentada desde el estudio de dos casos contrastantes, el de Córdoba y el de Neuquén. El equipo docente de Córdoba (Aquino, Bertone, Ferreyra) presenta un recorte de una investigación más amplia cuyo eje organizador lo conforman, por una parte, la discusión de carácter epistemológico que acerca de la historia reciente o historia del presente se está produciendo actualmente en ámbitos académicos y, por otra, la incorporación que en la enseñanza tiene esta temática. El equipo entiende estos planteos relevantes y altamente conflictivos ya que, la definición de si se enseña o no el presente, implica considerar cuáles son los contenidos, culturalmente básicos y socialmente útiles, que un alumno debe adquirir a lo largo de la escolarización, en función del proyecto que una sociedad se propone. El artículo incluído en esta publicación avanza en el análisis de Documentos oficiales producidos por las jurisdicciones Nación y Provincia de Córdoba, así como en el de otras producciones de los equipos técnicos curriculares que, se sostiene, pueden develar la mirada de los académicos sobre la enseñanza de contenidos de la *Historia del Presente*.

También desde el análisis curricular, el trabajo de Muñoz-Salto proporciona un caso, marcadamente diferente al de Córdoba, que permite contrastar experiencias y hacer aportes al conocimiento del mapeo curricular a nivel nacional. A partir de una reconstrucción de procesos socioeconómicos y políticos de Neuquén, se plantean rescatar puntos de interés sobre el proceso de reforma educativa de los 90' poniendo énfasis en las proyecciones e intencionalidades perseguidas por la misma y sus repercusiones en la comunidad educativa. El persistente rechazo, de gran parte de la comunidad educativa a la Ley Federal de Educación, sostienen los autores, se combina con la incapacidad de generar propuestas alternativas a la reforma y constituyen algunas de las claves que configuran la suerte de indefinición curricular que caracteriza la actualidad neuquina.

Y, por último, una mirada sobre la enseñanza de la historia en la Universidad. El equipo docente (Justiniano, Quiñonez, Hurtado, Caigual, Sutara y Wayar) de la cátedra Introducción a la Historia de las Sociedades -común para los estudiantes que ingresan a las carreras de Historia,

Antropología, Letras y Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta- da cuenta de diversas estrategias relacionadas con la selección de contenidos, formas de enseñarlos, evaluación, entre otras, a fin de superar la dramática de la deserción y el desgranamiento. El artículo presenta los obstáculos encontrados a la hora de enseñar historia a los alumnos que ingresan y las estrategias desarrolladas desde la cátedra a fin de superarlos.

Waldo Ansaldi y Luis Alberto Romero dos historiadores -que desde su preocupación por la función social de la Historia se interesan por su enseñanza- son nuestros invitados en este número. Un eje articula sus reflexiones: las "democracias realmente existentes" en nuestro país y Latinoamérica.

En su artículo, Ansaldi da cuenta de la exploración, en clave de sociología histórica de un proceso caracterizado por lo que él considera notables ambigüedades: "la democracia realmente existente es una de las formas políticas de la dominación de clase. Que sea preferible a otras - porque, entre otras cosas, permite un amplio ejercicio de libertades individuales imprescindibles y porque, para decirlo una vez más, puede ser la diferencia entre la vida y la muerte-, no puede ser una, ni servir de excusa para no ver ni desentrañar de qué se trata". Por ello y para ello ofrece hipótesis explicativas de ese proceso y, al mismo tiempo, elementos para repensar teóricamente el concepto y la práctica histórica de la democracia en los países latinoamericanos.

Luis Alberto Romero, en una entrevista realizada por profesores de historia en ejercicio (Cerdá, Mera, Orrico), llega, por momentos, a reflexiones autobiográficas sobre el lugar que ocupa -o debería ocupar- la democracia en la agenda de investigadores y docentes. Entiende que hay una segunda pregunta pendiente que es necesario avanzar en investigaciones sobre el Estado, pasando de los trabajos existentes -acotados- a una mirada más integrada sobre el tema. Sostiene que tales indagaciones ayudarían a avizorar tanto debilidades como fortalezas, en lo que constituye una condición de posibilidad ineludible para la consolidación de la frágil democracia argentina. De ahí el título de la entrevista: "no hay democracia capaz de hacer funcionar un Estado que no existe".

Al igual que la historia, las tramas de su enseñanza remiten a prácticas e ideologías; acciones y pensamientos; signos y lugares en movimientos estructurales y coyunturales. En el momento en que esta revista entra en prensa, las Universidades Nacionales, nuestro lugar de trabajo, formación e investigación, pasan por uno de los momentos más difíciles de los últimos tiempos. A las dificultades de diferentes órdenes que cada una debe sortear en el espacio social en que está inserta, se une ahora condicionamientos financieros tan fuertes que hacen tambalear su permanencia y llevan a resistencias a nivel nacional. Tal vez, como nunca antes la comunidad universitaria se ha puesto de pie para hacer saber que el deterioro ha tocado un piso, que no es posible seguir sosteniendo, con mínimo decoro, instituciones pensadas para la producción y la docencia al más alto nivel. Esperamos que sea posible aún reiniciar el camino, que esta crisis no sea terminal, que pueda ser utilizada para un relanzamiento de la Universidad como espacio de debate, de producción, de transmisión. A PEHUN se une al clamor de todos los universitarios del país.

*Coordinación Editorial*

---

## II. AUTOR INVITADO

---

**Waldo Ansaldi**

Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesor titular de Historia Social Latinoamericana y del Taller de Investigación de Sociología Histórica de América Latina, en la misma Facultad.

La novia es excelente, sólo un poco ciega, algo sorda, y al hablar tartamudea.

Logros, falencias y límites de las democracias de los países del Mercosur, 1982-2004\*

Waldo Ansaldi

*Para María Eugenia Schmuck, Sonia Onocko y Franco Bartolacci, por la formidable tarea desarrollada en sucesivos Congresos Nacionales sobre Democracia, en Rosario.*

*Y a Vicky Persello y Agustina Prieto, para saldar una vieja deuda.*

*Bajo las dictaduras fascistas, los demócratas defendieron marismas y plantaciones, viviendas humanas y habitáculos animales, derechos vecinales y derechos humanos de cara a reconstruir la razón democrática, pero en democracia la batalla sigue teniendo sentido contra una nueva dictadura; la del mercado como elemento inteligente protegido por una importante pandilla de políticos borricos.*

Manuel Vázquez Montalbán, Milenio Carvalho I. *Rumbo a Kabul.*

---

\* La primera versión de este trabajo fue preparado para el III Congreso Internacional de Historia a Debate, "Mesa Temática IV I historiografía y Actualidad. 1. Historia y democracia", Santiago de Compostela, España, 14-18 de julio de 2004, al cual, finalmente, no pude asistir. La segunda versión, ampliada y actualizada, fue expuesta como conferencia en el VI Congreso Nacional sobre Democracia. "Profundizando la democracia: estrategias nacionales, innovación política e inclusión", Universidad Nacional de Rosario (Argentina), 19-22 de octubre de 2004. El texto expone resultados alcanzados en la investigación S 004, Nación, ciudadanía y democracia en los países del Mercosur, realizada en el trienio 2001-2003 y financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. El título del artículo está tomado del refranero sefardí.

A los efectos comparativos, aquí se considerarán países del Mercosur a Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay -los cuatro países originarios-, Bolivia y Chile, que aún no son miembros plenos.

## Presentación

A partir de octubre de 1982, con el final de la dictadura militar boliviana, una ola de retroceso de éstas y de recuperación de la democracia política se extendió también por Argentina, Brasil, Uruguay, Chile y Paraguay. Frente al horror de dictaduras brutales, practicantes del terrorismo de Estado, la democracia política fue percibida y recibida como una vía más que eficaz para la solución de los diversos problemas generados durante y por las dictaduras institucionales de las Fuerzas Armadas (en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Uruguay) y la sultanístico-prebendaria del general Stroessner en Paraguay. Como ha escrito recientemente Fernando Henrique Cardoso (2004), el fin del autoritarismo (yo prefiero decir las dictaduras) fue concebido por no pocos, como “la llegada a la tierra prometida”. En un caso, el argentino, incluso como una “conquista histórica” y una verdadera panacea, conforme la cual “con la democracia se trabaja, se educa, se cura”, una consigna electoral feliz y eficaz, pero un error conceptual monumental.

Al cabo de veinte años, la mayoría de las “promesas de las democracias” se han convertido en unos pocos logros y un alto número de frustraciones e insatisfacciones, agravadas éstas particularmente por la aplicación de las políticas de ajuste estructural del Consenso de Washington y una crisis de representación que, en mayor o menor medida, se expresa en los seis países, con su manifestación más elevada en la crisis argentina durante el verano 2001-2002.

La democracia política, en los países del Mercosur, ha puesto de relieve la importancia de la libertad, del generalizado reconocimiento de la ciudadanía política (extendido hasta la universalización, como en Brasil), la importancia de los derechos humanos, entre otros aspectos. He ahí la

<sup>1</sup> Según Cardoso (2004: 10), “[l]a larga y penosa recesión que aquejó a esta región en la década de 1980, cuando ya se tenía gobiernos civiles, fue una prueba muy elocuente de que política y economía pueden dar señales contradictorias, de que el Estado de derecho no necesariamente trae consigo la prosperidad”

excelencia de la novia. Empero, las dos décadas transcurridas ofrecen nítidas falencias en materia de redistribución de ingresos, brutales retrocesos de los derechos sociales, vacilaciones o, directamente, ausencia en materia de castigo de los incursos en terrorismo de Estado (algunas de cuyas prácticas no han desaparecido por completo). En pocas palabras, estamos dentro de un proceso que ofrece democracias de pobres y democracias pobres, más cerca de la precariedad que de la fortaleza. Y ello muestra a la novia como algo sorda, un poco ciega y tartamuda.

El artículo da cuenta de una exploración, en clave de sociología histórica del tiempo presente comparativa, de un proceso caracterizado por notables ambigüedades, ofreciendo hipótesis explicativas del mismo y, al mismo tiempo, elementos para repensar teóricamente el concepto y la práctica histórica de la democracia en los países en cuestión.

### La novia es excelente...

Para millones de hombres y mujeres de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, los años de las respectivas dictaduras instauradas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX fueron un tiempo de horror, de pérdida de libertades fundamentales, seguridad física y de trabajo, de robos de niños, de cárcel, exilios internos y externos e incluso la muerte bajo alguna de las numerosas formas empleadas por las dictaduras. Para ellos, vivir en una democracia o vivir en una dictadura podía ser la diferencia entre la vida y la muerte. Por cierto, hubo también muchísimas personas que celebraron y acompañaron a los dictadores en sus concepciones y prácticas. Y otros muchos para los cuales dictaduras o democracia son regímenes políticos que les resultan indiferentes, si no indistintos, bastando sólo que satisfagan sus necesidades materiales.

La caída de las dictaduras permitió la recuperación de regímenes democráticos “clásicos”, como Chile (parcialmente durante un largo período, que parece cerrarse ahora) y, sobre todo, Uruguay; abrir uno inédito en Paraguay y, con otras características, también en Argentina; ampliar el brasileño y generar en Bolivia un inusual período de institucionalidad política, aun con algunos sobresaltos.

El caso chileno es bien peculiar, pues su transición de la dictadura a la democracia fue lenta, prolongándose a lo largo de casi quince años. En efecto, es recién ahora que se dan las condiciones institucionales para concluir con los condicionantes constitucionales impuestos por el pinochetismo. El primer paso adelante significativo se dio en agosto de 2000, cuando la Corte Suprema acordó el primer desafuero —y con él, el enjuiciamiento— del general Pinochet, sin que la decisión fuese resistida por las Fuerzas Armadas. El acatamiento implicaba un comienzo de la subordinación del poder militar al poder político civil. Un segundo paso se dio en junio de 2003, al derogar el Senado el artículo de la Constitución pinochetista (de 1980) que depositaba en las Fuerzas Armadas la función de garantes del orden institucional. El tercero, el 30 de setiembre de 2004: ese día, el general Juan Emilio Cheyre, comandante en jefe del Ejército, presidió el acto por el cual la fuerza rindió honores militares a su ex comandante en jefe, Carlos Prats, asesinado, junto a su esposa Sofía Cuthbert justo treinta años antes, en Buenos Aires, en un operativo del Plan Cóndor.<sup>1</sup> El cuarto, y decisivo, se dio unos días después: el 5 de octubre —dieciséis años después de la derrota pinochetista en el referéndum que rechazó, por 56 contra 44 por ciento, la propuesta de prolongar el mandato del dictador hasta 1996— el Senado puso fin a la institución de los senadores designados y vitalicios, restituyó al Presidente de la República su facultad de remover a los comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas y de Orden, y también acordó quitar de la Constitución el sistema binominal de elecciones, transfiriéndolo a la Ley Orgánica Constitucional (con lo cual sigue operativo, pero podrá modificarse —un objetivo reiteradamente expuesto por el presidente Ricardo Lagos —sin tener necesidad de reforma de la Carta Fundamental).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> “Las señales de Cheyre en acto por Prats”, en *La Nación*, Santiago, Chile, 1 de octubre de 2004. Versión electrónica, en [http://www.lanacion.cl/p4\\_lanacion/site/edic/2004\\_10\\_01\\_1/home/home.html](http://www.lanacion.cl/p4_lanacion/site/edic/2004_10_01_1/home/home.html)

<sup>2</sup> El sistema binominal fue la clave de bóveda de la institucionalidad autoritaria de la dictadura militar chilena. Su objetivo fue proteger a la Constitución de 1980 de los esfuerzos de la Concertación por reformarla. Mediante él, si el mayor de los partidos minoritarios recibía al menos el 33,4% de los votos en cada circunscripción, tenía asegurada la mitad

El decisivo paso en el proceso de democratización de Chile se logró merced a un pacto transversal para cambiar los llamados “enclaves autoritarios” de la Constitución, cuya expresión en el Parlamento fue el acuerdo firmado por el ministro del Interior José Miguel Insulza, el presidente y vicepresidente de la Cámara Alta, Hernán Larraín y Jaime Gazmuri, y en representación de todas las bancadas parlamentarias los senadores Alberto Espina (Reconstrucción Nacional), Andrés Zaldívar (Democracia Cristiana), Enrique Silva Cimma (Partido Radical Social Demócrata), y José Antonio Viera Gallo (Partido Socialista).<sup>3</sup>

Entre los logros destacables de las nuevas democracias —aún con fuertes límites— se encuentran los procesos judiciales que penaron a altos oficiales argentinos y bolivianos por sus crímenes durante la práctica del terrorismo de Estado. El caso argentino es más conocido, por ser el que alcanzó mayor magnitud, pese al retroceso que, en su momento, significaron las leyes de Obediencia Debida y Punto Final (por el mismo gobierno que dispuso el enjuiciamiento de los dictadores y sus secuaces, el de Raúl Alfonsín), recientemente derogadas, y los indultos firmados por el presidente Carlos Menem (ya objetados por varios jueces, que declararon la inconstitucionalidad de los mismos). La decisión judicial argentina de declarar la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad, en particular los secuestros de bebés realizados por fuerzas militares, y los juicios por la Operación Cóndor, que incluso afectan al ex dictador chileno Augusto Pinochet, ahora también acusado por enriquecimiento ilícito, son la última parte del capítulo por castigar la violación de los derechos humanos por parte de las dictaduras. Empero, conviene

de los escaños. De este modo, mayorías y minorías grandes podían llegar a ser equivalentes, mientras que minorías pequeñas no lograban tener representación. La Ley Orgánica Constitucional N°. 18.700, sobre votaciones populares y escrutinios, establece el mecanismo para elegir Presidente de la República y parlamentarios en los artículos 109 y 109 bis.

<sup>3</sup> La histórica noticia puede verse en “Senado despachó ‘reformas duras’ de la Constitución”, *La Nación*, Santiago, Chile, 6 de octubre de 2004. La versión electrónica puede consultarse en [http://www.lanacion.cl/p4\\_lanacion/site/edic/2004\\_10\\_06\\_1/home/home.html](http://www.lanacion.cl/p4_lanacion/site/edic/2004_10_06_1/home/home.html)



tenir presente que los sucesivos gobiernos de Raúl Alfonsín (1983-1999), Carlos Menem (1989-1995, 1995-1999), Fernando De la Rúa (1999-2001) y Eduardo Duhalde (2001-2003) coincidieron en una política restrictiva en materia de enjuiciamiento y sanción de los responsables de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la última dictadura y, de lo que menos se habla, bajo la dictadura del general Agustín Lanusse (1971-1973) y el gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón (1974-1976). Es decir, la mayoría de los casos de terrorismo de Estado, genocidio, crímenes de lesa humanidad y no han sido, siquiera, objeto de investigación.<sup>4</sup> El juez Gabriel Rubén Cavallo ha demostrado los límites y la inconsecuencia de la política de Alfonsín, complementada por la de Menem.<sup>5</sup> El gobierno del actual Presidente, Néstor Kirchner, ha replanteado la cuestión, pero todavía no es posible establecer hasta dónde se avanzará, efectivamente, en esta materia.

En Bolivia, a su vez, varias organizaciones de la sociedad civil – Universidad San Simón (de La Paz), la Central Obrera Boliviana, las Iglesias Católica y Metodista, entidades defensoras de los derechos humanos, familiares de las víctimas, sindicatos de periodistas- decidie-

4 Un caso paradigmático es el de llamada “masacre de Trelew”, cuando fueron asesinados 16 guerrilleros (otros 3 sobrevivieron, milagrosamente, aunque desaparecieron años después) en una base naval en la provincia de Chubut, el 22 de agosto de 1972.

5 En un excelente artículo, Gabriel Cavallo señala que la importancia que adquirieron los juicios sustanciados durante el gobierno de Alfonsín quedó opacada por la insuficiencia del número de casos efectivamente considerados. Su conclusión respecto de las políticas de Alfonsín y Menem en la materia son contundentes: A partir de las leyes de “Punto Final” (N° 23.492) y de “Obediencia Debida” (N° 23.521) y de los indultos de 1989 y 1990, “la impunidad fue prácticamente total” en Argentina. A su juicio, el balance al cabo de esas dos presidencias es “altamente negativo”, toda vez que la inmensa mayoría de los casos quedó “sin investigar, no se determinaron judicialmente las responsabilidades y el reclamo de verdad y justicia, lejos de ser asumido por los gobernantes como un deber irrenunciable, fue defraudado” (Cavallo, 2003: 44-45). El fiscal Hugo Cañón (2003: 29) coincide: “El poder democrático fue zigzagante y claudicante y los caminos de luz, verdad y justicia se fueron cerrando con telones de olvido, punto y aparte, vista al frente! En síntesis, con garantía de impunidad”.

ron, en febrero de 1984, impulsar un Juicio de Responsabilidad, con el objetivo de investigar los crímenes cometidos durante la dictadura encabezada por el general Luis García Meza, a quien se le imputó la comisión de graves violaciones a los derechos humanos (desapariciones forzadas, torturas y expulsiones ilegales del país). El Juicio de Responsabilidades fue incoado contra el dictador y 55 de sus principales colaboradores y en abril de 1986 experimentó un cambio sustancial al decidir el Congreso de la Nación acusar a García Meza y otros militares ante la Corte Suprema de Justicia. El proceso judicial se extendió a lo largo de casi siete años y concluyó con sentencias condenatorias para buena parte de los imputados, fijándose penas privativas de la libertad de entre 25 y 30 años, sin derecho a indulto. García Meza y Luis Arce Gómez, quien fuera su Ministro del Interior, se contaron entre los condenados a las penas máximas. Los jueces dividieron los delitos cometidos en ocho grupos, entre los cuales descollaron los de asesinato, genocidio, desapariciones forzadas, masacres, amén de numerosos actos de corrupción y enriquecimiento ilícito.<sup>6</sup> En 1994, García Meza, quien se había ocultado en Brasil, fue extraditado y alojado en la prisión de alta seguridad de Chonchocoro, próxima a La Paz, donde cumple su sentencia,<sup>7</sup> si bien el 24 de agosto de 2004 el ex dictador fue internado en el hospital de la

6 Exactamente, los ocho grupos fueron: 1) Delitos contra la Constitución (privación de libertades, atentados contra la libertad de prensa, entre otros). 2) Asalto a la Central Obrera Boliviana y asesinatos. 3) Genocidio y masacre sangrienta en la calle Harrington. 4) Caso la Gaiba (negociaciones incompatibles con el ejercicio de las funciones públicas, contratos lesivos al Estado, etc.). 5) Cobro de un cheque por U\$S 278.085,45 (producto de un proceso seguido por el gobierno boliviano al gobierno estadounidense por comercialización de productos alimenticios en mal estado). 6) Piscina Olímpica (deterioro de bienes del Estado, conducta antieconómica e incumplimiento de contratos, incumplimiento de deberes y disposiciones contrarias a la Constitución y a las leyes). 7) Equipos petroleros (uso indebido de influencias, concusión, resoluciones contrarias a las leyes, incumplimiento de deberes, etc.). 6) Puerto Norte (resoluciones contrarias a las leyes, incumplimiento de deberes, entre otros).

7 He utilizado, para esta síntesis, el artículo “Bolivia a 24 años del último golpe de Estado”, publicado el 17 de julio de 2004 por *Argenpress.info*, distribuido por correo electrónico y disponible en Internet en <http://www.argenpress.info/nota.asp?num=012446>.

Corporación de Seguro Social Militar, por orden de un juez, a efectos de recibir atención médica, debido a una afección cardíaca.

Desde 1982 hasta hoy, los países del Mercosur (ampliado) reformaron su respectiva Constitución nacional, en general acentuando sustanciales aspectos reforzadores de la democracia, aunque no exenta de otros de ventajas discutibles, como la reelección del Presidente de la república. Entre los primeros descuellan la afirmación de los derechos humanos, el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios (tal el caso de las reformas constitucionales brasileña de 1988 y argentina de 1994), de los derechos de los niños y los de los consumidores, la afirmación de los derechos de ciudadanía política, en algún caso ampliados hasta su plena universalización (en Brasil, por la Constitución de 1988), incluyendo los mecanismos de plebiscito, referéndum e iniciativa popular (en Brasil y Argentina, por las Constituciones de 1988 y 1994, respectivamente). Hay evidentes avances, aun con desniveles, en la práctica de formas participativas de la ciudadanía en la toma de decisiones en el ámbito de poderes locales, de las cuales la más conocida es el *orçamento participativo* practicado por el gobierno municipal del *Partido dos Trabalhadores* (PT), inicialmente en Porto Alegre y luego extendido a otros ámbitos no sólo de Brasil sino también de Argentina (aunque aquí con alcances más modestos, es decir, con un rango jerárquico menor, como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Rosario).

En general, la libertad de expresión (en todas sus manifestaciones) y la de prensa son amplias, y en algunos casos -manifiestamente en Argentina- han alcanzado niveles muy superiores a los del pasado. También ha sido muy significativa la sujeción del poder militar al poder civil, incluso, con todos sus límites, en el caso chileno. En Argentina, esta situación no reconoce nada igual desde 1930. Las mujeres han ganado considerables derechos, especialmente en materia de participación en cargos políticos y de ciudadanía civil. En este campo, es destacable la derogación, en la reforma del Código Civil brasileño vigente desde e enero

de 2003, del artículo que permitía a un marido repudiar a su mujer si se comprobaba una desfloración previa al matrimonio.<sup>8</sup>

Nuestros seis países comparten con el resto de América Latina los indicadores positivos de lo que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) llama Índice de Democracia Electoral (IDE), una nueva medida del régimen electoral democrático constituido por cuatro componentes considerados esenciales en un régimen democrático: La regla de agregación está expresada formalmente en la siguiente fórmula:

Índice de Democracia Electoral (IDE) = Derecho al voto x Elecciones limpias x Elecciones libres x Cargos públicos electivos

En efecto, en todos los casos está reconocido y practicado sin trabas el derecho de sufragio universal, las elecciones realizadas lo han sido sin demasiadas o importantes irregularidades (o sea, limpias) y sin impedimentos para el ejercicio de la libertad de los votantes (esto es, sin proscripciones). Asimismo, las elecciones cumplen la función de medio para el acceso a los cargos públicos. En este caso, se trata de observar si los cargos públicos principales (presidentes y parlamentarios) son o no ocupados por los ganadores en las elecciones y, luego, si quienes acceden a dichos cargos permanecen en ellos durante los plazos fijados por las respectivas Constituciones o leyes o bien si son reemplazados, cuando correspondiere, conforme unas u otras. En este punto, contrastando con la situación vivida entre 1950 y 1980, la sucesión presidencial constitucional es una práctica normal. Y en aquellos casos en los cuales no se completaron los mandatos presidenciales establecidos por la Carta Fundamental, se procuró siempre, según el Informe del PNUD, "una 'transición' ajustada a los preceptos constitucionales para mantener la continuidad del régimen democrático". Así aconteció en los casos de

<sup>8</sup> En un reciente y excelente trabajo, Verónica Giordano ha llamado la atención sobre el significado de este hecho. Véase su "Manso sacrificio, santo sacramento, exclusión flagrante. La política de hombres y los derechos de las mujeres en Argentina, Brasil y Uruguay en la coyuntura de 1930", en Waldo Ansaldi, coordinador, *Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*, Ariel, Buenos Aires, 2004, pp. 141-165.

los argentinos Raúl Alfonsín, en 1989, y Fernando de la Rúa, en 2001, y el boliviano Gonzalo Sánchez de Losada, en 2003 —que debieron dejar el gobierno antes de finalizar sus respectivos mandatos— e incluso hasta en un magnicidio, tal el asesinato del vicepresidente paraguayo Luis María Argaña, en 1999. Si bien “no acabaron en clásicos golpes militares, estos episodios entrañan una modalidad preocupante de interrumpir el ejercicio del poder” (PNUD, 2004: 36),

Por otra parte, los países del Mercosur ampliado firmaron y adoptaron (Lima, Perú, 11 de setiembre de 2001), junto a los otros 28 miembros de la Organización de los Estados Americanos, la llamada *Carta Democrática Interamericana*, documento que establece la cláusula de la “alteración del orden constitucional”, según la cual un hecho anterior a una interrupción o ruptura puede ser motivo de la acción o reacción de los países americanos. Se espera, así, advertir a quienes pretendan romper el orden constitucional —como han sido los golpes de Estado clásicos— que en tal caso han de enfrentar a una comunidad de países americanos unida para proteger las instituciones democráticas.

Finalmente, a partir de 1985 y, sobre todo, 1991, con la firma del Tratado de Asunción, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay iniciaron un proceso que persigue, en primera instancia, una integración económica, paso previo para una posterior integración política supraestatal y supranacional.<sup>9</sup> El Mercado Común del Sur (Mercosur), al cual se han sumado, aunque sin alcanzar aún el rango de miembros plenos, Bolivia y Chile, bien puede ser un eficaz camino para la constitución de un bloque subregional con cierta capacidad de incidencia en el nuevo orden internacional. Pero la integración del Mercosur no puede ser sólo una estrategia en un juego de poder a escala planetaria, que debemos jugar tan

<sup>9</sup> Según la concepción original del Tratado de Asunción, a partir del 1 de enero de 2006 el Mercado Común del Sur (Mercosur) será un espacio de libre circulación de bienes y servicios en el espacio delimitado por los territorios de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. En él, la cooperación en los planos de la economía y de la cultura estará orientada a asegurar los valores democracia, libertad, equidad social y modernización.

sólo para equilibrar y aprovecharnos de la confrontación entre los tres grandes bloques económicos (Estados Unidos, Unión Europea, Japón). El desarrollo del potencial implícito (de modo germinal) en el proyecto del Mercosur puede ser el camino de avanzar hacia una Comunidad o Federación de Naciones Latinoamericanas que defina, por fin, el viejo sueño de *Nuestra América* y nos permita ser parte de la aldea global sin dejar de ser quienes somos, al tiempo que redefinimos nuestras identidades nacionales en términos de ciudadanos de un nuevo espacio regional. Así, pues, para muchos, entre quienes me cuento, se trata de un proyecto que debe tener más participación y protagonismo popular. Una Comunidad Sudamericana tiene un potencial liberador incuestionable y completaría la derrota de quienes idearon el Plan Cóndor, ese verdadero *Mercosur de la muerte*, como bien expresivamente le ha llamado Martín Sivak. En ese sentido, los proyectos de institucionalización política de los que se habla, todavía con imprecisión, constituyen un campo de acción y decisión convocante de una importancia tal que no debe dejarse librado al monopolio de los gobiernos y/o de los Estados. Ahora bien, hasta hoy el Mercosur —con sus meandros— se desarrolla mediante un sistema jurídico-institucional fundado mucho más en un modelo de *cooperación intergubernamental* que en uno de *integración supraestatal*, de manera que avanzar en dirección a ésta no es una tarea fácil.

### «sólo un poco ciega...»

Por razones de espacio, aquí sólo consideraré condicionamientos: uno, externo, común a todos los países; otro, interno o particular de cada uno de ellos. El condicionante externo fue la situación económica internacional, en particular la crisis de la deuda externa.<sup>10</sup> El condicionante interno estuvo dado por los términos de la transición definidos por la

<sup>10</sup> Por cierto, no faltan las referencias a la situación del endeudamiento externo con el que se encuentran los gobiernos post dictaduras. Así, por ejemplo, Marcelo Cavarozzi (1995) lo plantea y analiza explícitamente en la escala regional, mientras Alfredo Pucciarelli (2004: 154) lo señala para el caso del gobierno argentino de Raúl Alfonsín.

relación entre los dictadores en retirada y las direcciones político-partidarias. Obviamente, el endeudamiento externo remite, también, al plano de la política interna de cada país, en especial en lo que hace a las razones y modos del contraerlo.<sup>11</sup>

El cuadro siguiente da cuenta de la deuda externa de los países del Mercosur en 1980, 1990 y entre 1996 y 2002.

| País                    | Deuda externa bruta desembolsada, 1980-2002* (en miles de millones de dólares) |       |       |       |       |       |       |       |       |        |
|-------------------------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
|                         | 1980   | 1990  | 1996  | 1997  | 1998  | 1999  | 2000  | 2001  | 2002  | Inc.** |
| Argentina               | 27.2   | 66.2  | 110.5 | 125.1 | 141.9 | 145.3 | 146.3 | 139.8 | 132.9 | 4.89   |
| Bolivia <sup>b</sup>    | 2.7  | 4.2   | 4.5   | 4.4   | 4.2   | 4.4   | 4.3   | 4.4   | 4.2   | 1.56   |
| Brasil                  | 71.0   | 120.0 | 179.9 | 200.0 | 241.6 | 241.5 | 236.2 | 226.1 | 226.7 | 3.22   |
| Chile                   | 12.1   | 19.2  | 23.0  | 26.7  | 31.7  | 34.2  | 36.8  | 36.0  | 39.2  | 3.24   |
| Paraguay                | 1.0  | 2.1   | 1.8   | 1.9   | 2.1   | 2.7   | 2.7   | 2.6   | 2.6   | 2.71   |
| Uruguay <sup>b</sup>    | 1.7  | 4.4   | 4.7   | 4.8   | 5.2   | 5.2   | 5.5   | 5.9   | 7.0   | 4.21   |
| América Latina y Caribe | 260.8  | 474.7 | 641.3 | 666.5 | 747.6 | 763.2 | 740.2 | 727.9 | 725.1 | 2.78   |

\* 2002. Cifras preliminares - \*\* Número de veces en que se incrementó la deuda de 2002 sobre la de 1980 - a) Incluye deuda con el FMI - b) Deuda Externa Pública. Fuente: Azpiroz, Fossati y Mendoza, (s.f.), capítulo 1.

La deuda externa de Argentina se multiplicó por 4,7 entre 1975 y 1980 –US\$ 5.760 millones a 27.200 millones- y por 4,9 de 1980 y 2002, llevándola a 132.900 millones de dólares. A su vez, la deuda *per cápita* se multiplicó casi en igual proporción, siendo hoy la más alta de América Latina. En relación con el PBI, la deuda pasó de 35,3 % en 1980 a 54,7 % en 2002. En relación con las exportaciones, osciló entre 420 y 450 %, excepto en 1980 cuando fue de 274,4 por ciento. La deuda pública o públicamente garantizada bajó de 75,3 % en 1990 a 59,2% en 2000. A partir de 1994, los intereses de la deuda oscilaron entre 5.573 millones

<sup>11</sup> Va de suyo que ambos, sobre todo el externo, ameritan cuidadosas y sistemáticas investigaciones, razón por la cual aquí sólo se destacarán sólo algunos puntos considerados relevantes.

de dólares en 1994 y 12.183 millones en 2000; descendiendo a 10.083 millones en 2002.

En el caso de Bolivia se constata un aumento rápido entre 1975 y 1990, pasando a un ritmo de leves variaciones. La deuda *per cápita* subió también, aunque en forma menos rápida, hasta 1990 y registró un leve pero sostenido descenso desde esa fecha, siendo una de las más bajas –junto a Haití y Trinidad y Tobago- de la región. En relación con el PBI, la tendencia fue descendente en todo el período, pasando de 108,1 % en 1980 a 46,5 por ciento en 2002. La deuda también experimentó un suave descenso, a partir de 1990, como porcentaje de las exportaciones. La deuda públicamente garantizada cayó de 86,2 % en 1990 a 71,5 en 2000, en contraste con la privada no garantizada, que pasó de 4,1 a 17,7 por ciento. En cuanto a los intereses, ellos se movieron entre 160.000 dólares en 1996 y 212.000 en 2000; descendiendo a 156.000 dólares en 2002.

La deuda externa de Brasil experimentó un fuerte incremento sostenido desde 1975 hasta 1998, seguido de una ligera tendencia decreciente entre 2000 y 2002. La deuda *per cápita* siguió tendencias similares, aunque con porcentajes de crecimiento inferiores a los de la deuda total. Como porcentaje del PBI, la deuda externa osciló entre 23,2 % en 1996 y 30,9 % en 1998, descendiendo a 27 por ciento en 2002. En relación con las exportaciones, la deuda se situó en torno a 335 %, excepto en 1998 y 1999, bienio en el cual superó el 400 por ciento. La distribución de la deuda garantizada por el Estado descendió de 73,2 por ciento en 1990 a 38,9 en 2000. Los intereses de la deuda a partir de 1994 se ubicaron entre 9.071 millones de dólares en 1994 y 16.994 millones en 2001, descendiendo a 15.664 millones en 2002.

En Chile, la deuda externa casi se decuplicó (9,6) entre 1975 y 2002, pasando de 4.072 millones de dólares a 39.200 millones de la misma moneda. En el mismo período, la deuda *per cápita* se multiplicó 6,3 veces: subió de 394 a 2.495 dólares. En relación con el PBI, en 1990 era 63,4 por ciento, descendiendo a 49,5 en 2002. Como porcentaje de las exportaciones, la deuda llegó a representar hasta un máximo de 202,4 % en 1980, descendiendo a un mínimo de 113,8 en 1996, para volver a

aumentar: en 2002 fue de 179,3 por ciento. La deuda pública o garantizada por el Estado experimentó una fuerte baja entre 1990 y 2000: de 54,2 por ciento del total a sólo 14,1, en 2000, mientras la pública no garantizada pasó de 22,2 a 79,1 por ciento en los mismos años. En cuanto a los intereses de la deuda, ellos oscilaron entre 1.220 millones de dólares en 1994 y 1.880 millones en 2000, con un descenso en 2002, cuando fueron de 1.785 millones.

La deuda externa de Paraguay se caracterizó por un muy brutal aumento en el breve lapso de 1975 a 1980, que prácticamente la quintuplicó: pasó de 207 millones de dólares a 1.000 millones. Luego, en la década siguiente se duplicó, llegando a 2.100 millones en 1990; a partir de esta fecha, la suba fue más lenta, alcanzando casi los U\$S 2.700 millones en 2002. La deuda *per cápita* se movió al mismo ritmo, aunque fue notablemente inferior en términos porcentuales: la deuda actual —alrededor de -500 dólares— es relativamente baja. Con relación al PBI, la deuda llegó al pico de 40 por ciento en 1990, cayendo a 29 % en 2002. Midiendo la relación entre deuda y exportaciones, se observan porcentajes bien variables: así, 136,1 en 1980, y 41,0 en 1996, con nuevo ascenso en 2002, año en que fue de 93 por ciento. La deuda pública y/o públicamente garantizada fue de 81,4 % del total en 1990, descendiendo a 66,7 en 2000. En materia de intereses de la deuda, estos oscilaron entre 66.000 y 151.000 dólares en el período 1994-2002.

Finalmente, la deuda externa de Uruguay permite apreciar por un incremento permanente a lo largo del período 1975-2002, siendo el más pronunciado el producido entre 1975 y 1990. En esa década y media, trepó de 686 millones de dólares a 4.400 millones en 1990. En 2000 llegó a 5.500 millones y en 2000, a 7.000 millones de dólares estadounidenses. La fluctuación de la deuda *per cápita* fue muy similar. En 1980, la deuda equivalía al 16,4 % del PBI, pero en 2002 el porcentaje subió hasta 37,7 por ciento. En relación con las exportaciones, en 1980 la deuda representaba el 108,8 % por ciento y en 2002, 244,2 por ciento. La deuda pública o públicamente garantizada alcanza a 70 % del total, mientras

los intereses pasaron de 513 millones de dólares en 1994, a 858 millones de la misma moneda en 2002.

Considerando a América Latina en su conjunto, se observa que la deuda externa casi se triplicó (2,78) entre 1980 y 2002. Si, en cambio, se considera cada país por separado, se aprecian oscilaciones entre Colombia, que se endeudó más de cinco veces, y Venezuela, que lo hizo sólo 1,12 veces. Los países del Mercosur tuvieron un comportamiento variado, aunque cuatro de ellos se ubicaron por encima de la media regional (con un elevado valor en el caso argentino), mientras Paraguay lo hizo apenas por debajo de ella y Bolivia se contó entre los de menor grado.<sup>12</sup>

Reseñando el contexto de los años ochenta, Daniel Muchnik (2004: 82-83) señala que durante ellos la economía internacional experimentó oscilaciones notables en las tasas de crecimiento, en los precios, en el comercio y en los flujos de capital. Japón, Alemania y Estados Unidos incrementaron su producción industrial, mas sin poder sortear los desequilibrios en sus sectores externos. De allí, la importante suba de las tasas de interés. El comercio mundial, a su vez, se realizó dentro de los bloques económicos, organizados “casi como mercados internos. En muchos sentidos, el comercio internacional de los años ochenta (también se repetiría en los noventa) no fue libre sino ‘administrado’ por el papel que ejercían las grandes corporaciones. El 40 por ciento del comercio mundial estaba constituido por el intercambio entre filiales de empresas multinacionales”.

En contraste, el bloque llamado socialista mostró un panorama muy negativo —tal como podía apreciarse, *inter alia*, en el atraso científico y tecnológico, la caída del crecimiento y la crisis política—, que culminó en su caída y el posterior pasaje al capitalismo. La caída, por añadidura, puso en cuestión los ideales del socialismo, especialmente el de raigambre marxista.

<sup>12</sup> La fuente de esta sinopsis es Azpiroz, Fossati y Mendoza, (s.f.), capítulo 1.

Los países dependientes o periféricos, pobres, dejaron de ser destino para los capitales y muchos de los que había en ellos volvieron a sus países de origen o fueron dirigidos a otras plazas. Por añadidura, América Latina en su conjunto disminuyó su participación en el comercio mundial, en buena medida porque el intercambio entre los países centrales incluyó el incremento de productos históricamente provenientes de nuestra región.

La crisis de la deuda, iniciada en 1982, no fue ajena a las dos crisis petroleras previas, la de 1973 y la de 1979. Durante los años que median entre una y otra, se generó una gran liquidez bancaria -incrementada por el reciclado de las sustanciales ganancias de los países exportadores en gran escala-, que no orientó el flujo financiero hacia los países capitalistas centrales, que adoptaron políticas recesivas, sino hacia los dependientes, cuyos gobiernos optaron, mayoritariamente, por el crédito externo como medio para financiar planes de desarrollo económico o afrontar los altos costos de las importaciones de petróleo y sus derivados. En cambio, entre 1979 y mediados de 1982, los países industrializados y económicamente dominantes impulsaron políticas internas expansivas en lo fiscal y restrictivas en lo monetario, combinación que, en el caso de los Estados Unidos, convirtió a este país en un gran demandante de recursos externos, proceso acompañado de un aumento de las tasas de interés internacional. Los países dependientes, a su vez, continuaron su endeudamiento, a veces como mecanismo para el pago del servicio de la deuda contraída en la etapa anterior, al tiempo que su situación se agravó aún más por la caída del precio de las materias primas.

Así, el alza de las tasas de interés y la sobrevaluación del dólar, por parte del gobierno norteamericano, incidieron fuertemente en el sobreendeudamiento de los países latinoamericanos. El Plan Baker, de 1985, a modo de respuesta a las peticiones expuestas por éstos en la Conferencia de Cartagena (junio de 1984) soslayó por completo la dimensión política de la deuda externa de la región y, por cierto, la responsabilidad de

los propios Estados Unidos.<sup>13</sup> El supuesto inicial del Plan Baker era que los países deudores podrían cumplimentar el pago de la deuda si crecían económicamente. Según argumenta Nora Lustig, el Plan se fijó “como objetivo reunir una cantidad considerable de crédito externo, tanto oficial como privado”, pero el mismo no fue alcanzado. “Ante dicho fracaso, el Plan Baker entró en una nueva etapa, conocida como el ‘menú de opciones’, que incorporó a la estrategia una serie de mecanismos orientados a reducir el *stock* o el servicio de la deuda, como los llamados bonos de salida, las operaciones de capitalización de deuda y las operaciones de recompra”. Pero tampoco se obtuvieron los resultados esperados, de manera que, en marzo de 1989, se anunció una nueva estrategia, definida por el Plan Brady. “La reducción de la deuda o de su servicio se convirtieron en objetivo explícito y fundamental y dejaron de ser anatema de los círculos financieros internacionales. Por primera vez, los países acreedores aceptaron hacer uso de fondos oficiales, principalmente a través de los organismos multilaterales de crédito como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, para apoyar operaciones de este tipo” (Lustig, 1995: 65). En la práctica, los resultados fueron modestos.<sup>14</sup>

Los países latinoamericanos, a su vez, apelaron a experimentos ortodoxos y heterodoxos para salir de la crisis, tal como ocurrió entre 1982 y 1987. La devaluación (con una media regional del 23 %) fue uno de los instrumentos de aplicación generalizada. La reducción de los salarios

<sup>13</sup> Entre los puntos acordados por los gobiernos de la región en la Declaración de Cartagena se destacan: 1) subordinar la gestión de la deuda al crecimiento económico; 2) la responsabilidad de la deuda debía compartirse entre acreedores y deudores; 3) los países latinoamericanos asumían el compromiso de pagar el servicio de la deuda; 4) iniciar un diálogo político entre los países afectados por el endeudamiento; 5) el tratamiento colectivo de la cuestión de la deuda debía ser preferencial sobre el individual, a efectos de evitar la obtención de condiciones favorables exclusivas.

<sup>14</sup> Véase el tratamiento de la deuda por parte de esta economista argentina en Lustig (1995). Para un estimulante análisis comparado de la deuda de los ochenta con la de los treinta del siglo XX, véase Puches Anyul (2003).

del sector público, otro, especialmente en Chile y, fuera de la subregión, en México. Entre los países del Mercosur, Argentina y Brasil —como Perú fuera de ese espacio— apelaron a medidas heterodoxas, como los Planos Austral y Cruzado, respectivamente. El Plan Austral (1985) estableció un congelamiento general de precios y salarios, implantó un tipo de cambio fijo, devaluó el peso un 40 % y lo reemplazó por una nueva moneda, el austral. La inflación descendió del 350 % en el primer semestre, al 20 % durante el segundo. Brasil siguió un camino más o menos parecido: el Plan Cruzado (1986) congeló los precios, liberalizó los salarios, sustituyó el cruzeiro por el cruzado y logró reducir la inflación. Al cabo de pocos meses ambos planes concluyeron en sendos fracasos, apreciándose rebrotes inflacionarios.

Los años 1980 fueron negativos para la economía latinoamericana. Tanto que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) la denominó, con una muy conocida expresión, “la década perdida”. A escala regional, el PBI cayó, entre 1981 y 1989, 8.3 por ciento, llevando el nivel del mismo a los valores de 1977. En los países del Mercosur, Brasil descendió sólo 0.4 %, Uruguay, 7.2 % y Paraguay no experimentó modificaciones. En contraste, Argentina y Bolivia cayeron notablemente: 23.5 y 26.6 %, respectivamente, situándose entre los cinco con mayor descenso.<sup>15</sup> Chile fue un caso excepcional: subió 9.6 % (índice sólo superado, fuera de la subregión, por Colombia, que lo hizo 13.5 por ciento). Otro flagelo fue la inflación, llegada incluso al nivel de la hiperinflación en Argentina, Bolivia y Brasil.

La década de 1990 —marcada por la adhesión de los gobiernos a los lineamientos del Consenso de Washington— se caracterizó, en cambio, por una recuperación de indicadores macroeconómicos. Las políticas de ajuste estructural estuvieron a la orden del día. En la nueva etapa jugaron un papel destacado las reformas fiscales, la drástica reducción del gasto público, la desregulación de todos los sectores de la economía,

<sup>15</sup> Los otros tres países son Guayana, Nicaragua, ambos con 33.1 %, y Perú, con 24.7 por ciento.

especialmente aquellos vinculados a los derechos sociales, los servicios, los transportes y los salarios. La ofensiva de los capitalistas y los gobiernos arrasó con buena parte de las conquistas obreras del período dominado por el patrón de acumulación típico del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. También se depreciaron las monedas nacionales y se abrieron las economías a la competencia internacional, abandonándose las políticas proteccionistas previas. La apertura de las economías se produjo reduciendo considerablemente los aranceles y las barreras no arancelarias, tal como muestra el cuadro siguiente. La industria argentina fue particularmente afectada, casi arrasada, por la “apertura”.

| La apertura de las economías del Cono Sur |             |                  |                          |                  |
|---|-------------|------------------|--------------------------|------------------|
| Países                                    | Aranceles   |                  | Barreras no arancelarias |                  |
|   | 1985 (en %) | 1991-1992 (en %) | 1985-1987 (en %)         | 1991-1992 (en %) |
| Argentina                                 | 28.0        | 15.0             | 31.9                     | 8                |
| Bolivia                                   | 20.0        | 8.0              | 25.0                     | 0                |
| Brasil                                    | 80.0        | 21.1             | 35.3                     | 10               |
| Chile                                     | 36.0        | 11.0             | 10.1                     | 0                |
| Paraguay                                  | 71.7        | 16.0             | 9.9                      | 0                |
| Uruguay                                   | 32.9        | 12.0             | 14.1                     | 0                |

Fuente: Banco Mundial, *Latin American and the Caribbean. A Decade after the Debt Crisis*. 1993, p. 59

Una nota distintiva de las políticas neoliberales aplicadas en América Latina fue la formidable transferencia de recursos estatales a capitales privados mayoritariamente extranjeros— mediante una generalizada apelación a la privatización de empresas públicas, llevada a cabo en dos momentos: 1991-1992 y 1996-1997. Según la CEPAL, el valor de las privatizaciones realizadas en Argentina y en Brasil, entre 1990 (en el primero de estos países) - 1991 (en el segundo) y 1997, fue 18.719 millones y 30.670 millones de dólares, respectivamente.<sup>16</sup> En Argentina, el

<sup>16</sup> En México, la otra gran economía regional, la cifra fue de 24.457 millones de dólares norteamericanos. Los tres países suman 73.846 millones, lo cual representa el 76 % del total

gobierno de Carlos Menem privatizó el sistema de jubilaciones y empresas de servicios claves, como Aerolíneas Argentinas, Gas del Estado, Obras Sanitarias de la Nación, Empresa Nacional de Telecomunicaciones, Ferrocarriles Argentinos, el Correo, el espacio radioeléctrico (reestatizado por el gobierno del presidente Néstor Kirchner), la producción y distribución de energía eléctrica, e incluso un recurso estratégico como el petróleo: la privatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), paradigma de las empresas estatales del país, no significó solamente la pérdida de control sobre un área crucial, sino también el disparador de la ruptura del lazo social en espacios provinciales donde YPF había desempeñado, históricamente, una considerable función contenedora.<sup>17</sup> Brasil entró más tarde en la onda privatizadora; lo hizo recién en 1997-1998, durante la primera presidencia de Fernando Henrique Cardoso, cuando fueron desnacionalizadas la *Companhia Vale do Rio Doce* (minera) y Telebras. En Chile, la desnacionalización había comenzado durante la dictadura militar, aunque sin afectar al estratégico recurso del cobre, nacionalizado durante el gobierno de la Unidad Popular. Uruguay, en cambio, fue renuente a, e incluso rechazó, por voto popular, perder el control de las empresas del Estado,<sup>18</sup> mientras Paraguay no privatizó las suyas.

Las privatizaciones de empresas hasta entonces estatales fueron un campo de acción preferido por las llamadas inversiones directas extranjeras (IDE), provenientes de Estados Unidos y algunos países europeos. Así, entre 1990 y 1996, ellas pasaron de 8 mil millones a 67 mil millones

latinoamericano (US\$ 97.193.000.000). Véase CEPAL, *Panorama económico de América Latina y el Caribe, 1997-1998*, Santiago, p. 50.

<sup>17</sup> No por azar, los piquetes y los piqueteros surgieron en ellos. El primero tuvo lugar en Cutral-Có, provincia de Neuquén, entre 20 y el 26 de junio de 1996. Meses después, el 12 de abril de 1997, en la misma localidad y en ocasión de otro piquete, las fuerzas represivas dieron muerte a una de las manifestantes, Teresa Rodríguez, cuyo nombre lleva hoy una de las organizaciones piqueteras.

<sup>18</sup> Adicionalmente, el pueblo uruguayo decidirá, en una consulta simultánea con las elecciones presidenciales del 31 de octubre de 2004, si nacionaliza o no los recursos acuíferos, un campo estratégico clave en el futuro más o menos inmediato.

de dólares estadounidenses, llegando a la cifra record de 87.000 millones en 1997. Las IDE en América Latina durante los años 1990-1996 representaron el 31 % de las realizadas en los países dependientes, eufemísticamente denominados "países en vías de desarrollo".

El indicador con mejores resultados fue el de la inflación, reducida drásticamente, entre 1987 y 1997, en todos los casos, excepto en Honduras (donde subió de 1.8 a 15 % anual), fuera del espacio aquí considerado. Según la CEPAL, en el lapso indicado, ella mostró los siguientes indicadores:

| País      | 1987  | 1997 |
|-----------|-------|------|
| Argentina | 178.3 | -0.1 |
| Bolivia   | 10.5  | 3.8  |
| Brasil    | 337.9 | 4.1  |
| Chile     | 22.9  | 6.3  |
| Paraguay  | 23.5  | 5.4  |
| Uruguay   | 59.9  | 38.2 |

El caso más notorio fue el argentino, con la aplicación de la convertibilidad —a corto plazo, un cepo—, tras las hiperinflaciones de 1989 y 1991. También se destacó el Plan Real, en Brasil, pergeñado en 1993 por Fernando Enrique Cardoso, por entonces ministro de Economía del presidente Itamar Franco.

Empero, la situación de la región fue afectada, durante el segundo quinquenio de la década de los noventa, por las turbulencias financieras internacionales, en particular a partir de la crisis mexicana de diciembre de 1994. En los países del Cono Sur los efectos se sintieron el 10 de enero de 1995, cuando cayeron las bolsas de São Paulo (9.8 %), Buenos Aires (6.49 %) y Santiago (3.73 %), expresión del llamado *efecto tequila*. Si bien el gobierno de México pudo contener la caída del peso —merced a la fenomenal ayuda financiera del gobierno norteamericano, y del Fondo



Monetario Internacional, que destinaron, respectivamente, 20.000 millones y 17.800 millones de dólares a tal efecto-, las economías latinoamericanas se enfrentaron, de ahí en más, con la llamada, eufemísticamente, volatilidad de los capitales.

En 1997, la tasa de crecimiento de la región fue el más alto dentro de los veinticinco años precedentes, pero dos nuevas crisis –la asiática en 1998 y la brasileña en 1999- llevaron a la caída de las exportaciones, en el primer caso, y a la recesión, en el segundo. Ésta fue particularmente acentuada en Argentina, que había comenzado a decrecer en 1998.

Pero las consecuencias más terribles de las políticas de ajuste estructural se produjeron, como veremos más adelante, en el plano social, generando brutales incrementos de la pobreza, la miseria y la desigualdad social.

En todos los casos, la instauración o la reinstauración de la democracia política estuvo, en mayor o menor medida, condicionada por los términos en que se desarrollaron las diferentes transiciones desde las situaciones de dictadura.<sup>19</sup> Algunos de los condicionantes, ya se ha señalado, estuvieron dados por el procesamiento nacional del endeudamiento externo. Otros, en cambio, fueron definidos por las luchas contra la dictadura, la correlación de fuerzas entre las democráticas y las dictatoriales, el grado de acuerdo entre las cúpulas militares y las civiles o partidarias. La norma fue la de las transiciones pactadas, conservadoras, incluso en aquellos casos en los cuales –como en el Brasil movilizad por la campaña por la elección directa del presidente y vice, en 1984- el empuje de la sociedad civil fue importante, si bien, por otra parte, esa salida fue coherente con la tradición política brasileña de acuerdos entre los grupos detentadores del poder (las elites, si se prefiere). La transición brasileña tuvo un componente adicional, no previsto. En efecto, pese a la resistencia de algunos sectores del *Partido do Movimento Democrático Brasileiro*

<sup>19</sup> Por razones de espacio, aquí sólo señalo la cuestión y destaco algunos componentes de la situación de condicionamiento de cada uno de los países analizados.

(PMDB), la gran fuerza opositora a la dictadura, la fórmula presidencial de la *Aliança Democrática* integrada por el PMDB y el *Partido da Frente Liberal* (PFL), escisión tardía del partido de la dictadura, fue integrada por Tancredo Neves (PMDB), y José Sarney (PFL). La muerte del primero, antes de asumir el cargo, elevó al segundo a la primera magistratura. Como he escrito en otra ocasión (Ansaldi, 1996: 226 y 230), no dejó de ser una ironía que el PMDB, el partido que cargó con buena parte del peso de la lucha contra la dictadura y el autoritarismo y que concitó el apoyo mayoritario del electorado, no pudo acceder al control del Poder Ejecutivo. Primero, el partido desplazó a Ulysses Guimarães, el gran conductor de la campaña por las elecciones directas, en favor del Tancredo Neves, el más moderado de los dirigentes opositores, en aras de la conciliación. Pero tanto uno como otro fueron opositores de la dictadura desde el comienzo. En contraste, Sarney era un advenedizo que fue parte de la dictadura a lo largo de veinte años y sólo se tornó opositor durante el año veintiuno. Su consagración como el primer Presidente de la transición constituye un buen símbolo de la persistencia de clientelismo, alianzas, compromisos y conciliaciones característicos de la historia y la cultura políticas de Brasil.

El caso emblemático de transiciones fuertemente condicionadas por el poder militar fue el de Chile que, como se ha indicado más arriba, recién ahora está desprendiéndose de la tutela de las Fuerzas Armadas. La larga transición chilena muestra aristas complejas, objeto de diferentes explicaciones. Aquí sólo recordaré dos de ellas, la de Manuel Antonio Garretón (1995, especialmente Segunda Parte) y la de Tomás Moulian (1997).

Para Garretón (1995: 120), la redemocratización chilena se define por tres características principales: “ausencia de crisis o colapso económico; presencia de enclaves autoritarios producto de la institucionalización del régimen militar, lo que le hace ser una transición incompleta; existencia de un gobierno democrático mayoritario en lo social, lo político y lo electoral articulado a través de dos grandes ejes partidarios, el centro y la izquierda [la Concertación de Partidos por la Democracia], que cu-

bren casi todo el campo opositor al régimen militar". A su juicio, si bien por "las condiciones heredadas del *proceso de transición*" ésta es "una *transición incompleta*, dada la permanencia de enclaves autoritarios (...), técnicamente, la transición terminó" cuando se instaló el gobierno de la Concertación, en marzo de 1990 (Garretón, 1995: 118 y 122). Para Moulian, la transición, que caracteriza como *transformista*, muestra la continuidad del modelo económico, pauta "predeterminada por el proceso mismo de la transición".

En su interpretación, el transformismo es el "largo proceso de preparación, durante la dictadura, de una salida de la dictadura, destinada a permitir la continuidad de sus estructuras básicas bajo otros ropajes políticos, las vestimentas democráticas". Ese proceso "comienza en 1977, se fortalece en 1980 con la aprobación plebiscitaria de la Constitución, y culmina entre 1987 y 1988 con la absorción de la oposición en el juego de alternativas definidas por el propio régimen y legalizadas en la Constitución del '80".

La Concertación de Partidos por la Democracia -cuyos principales componentes son los Partidos Demócrata Cristiano (PDC), Por la Democracia (PPD), Radical Social Demócrata (PRSD) y Socialista (PS)-debió enfrentar una negociación inevitable, aunque en rigor, "la negociación efectiva fue desarrollada entre el gobierno militar y Renovación Nacional", partido éste que, "tras una discursividad democrática, lo que hizo fue llevar hasta sus últimas consecuencias la operación transformista", mas sin ser el equivalente chileno de la derecha española encabezada por Adolfo Suárez, con su política de desarme del dispositivo franquista (Moulian, 1997: 91, 145, 146, 255).

En buena medida, los ideólogos de la dictadura militar tuvieron un logro considerable con la instauración de lo que gustaban llamar una "democracia protegida", esto es, tutelada por las Fuerzas Armadas. Chile es, por añadidura, un país en el cual la dictadura tuvo continuidad de su proyecto en formaciones políticas partidarias actuantes durante la transición: la Unión Demócrata Independiente (UDI), con su "proyecto de un partido homogéneo de militantes", y Renovación Nacional (RN),

con el "de un partido heterogéneo de masas", según la distinción que de ellas hace Moulian.

En Uruguay, la dictadura en retirada, tras la derrota del plebiscito de 1980, procuró limitar el alcance de la transición mediante el Acuerdo del Club Naval (agosto de 1984), un claro ejemplo de salida negociada. Por él, los representantes de la dictadura y de las fuerzas opositoras del Partido Colorado, el Frente Amplio y la Unión Cívica -el Partido Nacional no lo hizo, tras la detención de su líder Wilson Ferreira Aldunate-, decidieron el restablecimiento de la institucional definida por la Constitución de 1967 y del sistema de partidos existente al momento del golpe de Estado de 1973, al tiempo que, por la imposición militar, se establecía: 1) la continuidad del Consejo de Seguridad Nacional (COSENA), al cual se le asignaban funciones de organismo consultivo; 2) la figura del "Estado de insurrección", pasible de ser adoptado por el Congreso, dispositivo que incluía la suspensión de las garantías individuales; 3) las promociones de los jefes militares serían decididas por el Presidente de la República, pero de una terna propuesta por el Ejército y de una dupla en el caso de Aeronáutica y Marina; 4) la continuidad de los juicios militares sólo regiría en los casos de arrestos bajo el "Estado de insurrección"; 5) la nueva figura legal del "recurso de amparo", a efectos de permitir a personas individuales y a organizaciones apelar judicialmente decisiones del gobierno; 6) el Congreso elegido en las elecciones de noviembre de 1984 actuaría como Asamblea Constituyente, y en caso de 7) introducir reformas en la Carta Fundamental, éstas debían ser objeto de un referéndum un año después.

Las elecciones se realizaron con limitaciones importantes: fueron proscritos Wilson Ferreira Aldunate y Líber Seregni, entre los dirigentes políticos, y el Partido Comunista, entre las organizaciones, al tiempo que permanecieron en prisión numerosos presos políticos (hasta la asunción del nuevo Presidente, Julio María Sanguinetti, del Partido Colorado). De hecho, la transición fue, en definitiva, dominada por la tradicional "partidocracia", ahora con el novedoso agregado de la fortaleza del Frente Amplio, cuyo crecimiento electoral en poco tiempo cambia-

ría el antiguo sistema básicamente bipartidario por otro tripartito e igualitario (tres partidos con un tercio de votos cada uno).

En Paraguay —otro país largamente dominado, pese a las dictaduras y a las proscipciones, por un sistema bipartidario (colorados y liberales), según muestra Lorena Soler (2002)—, el derrocamiento de la larga dictadura sultanística-prebendaria del general Alfredo Stroessner (1954-1989) y la propia transición a la democracia fueron posibles por una fractura en el bloque de poder, generada cuando se planteó la cuestión de la sucesión del viejo dictador. Soler señala que se trató de un proceso iniciado “desde arriba y por una crisis interna del propio régimen” y argumenta que la transición a la democracia fue por y para la Alianza Nacional Republicana, esto es, el Partido Colorado. A su juicio, la intención directa del proceso fue “la unidad del partido, pero en el gobierno”.

El general Andrés Rodríguez, desplazado de la jefatura del Primer Cuerpo del Ejército, y pasado a retiro, por Stroessner, encabezó el golpe militar del 2 y 3 de febrero de 1989 y, al triunfar, se hizo cargo de la presidencia del país en condición interina. Rodríguez, estratégicamente, vio que una ANR unida era “la base de la gobernabilidad para un Paraguay acostumbrado a su hegemonía”. Se entiende, así, que la primera medida del nuevo mandatario haya sido la constitución de una Junta de Restauración del Partido Colorado (Soler, 2002: 21). Continuando la concepción política del dictador, el proceso de transición a la democracia estuvo dominado por una lógica y una práctica que ponían en el centro de la acción al Partido Colorado y a las Fuerzas Armadas, uno y otras co-partícipes necesarios y fundamentales de la larga dictadura precedente. No extraña, pues, que el resultado de las elecciones presidenciales de 1991 —no del todo limpias, pero inusualmente libres— haya sido el triunfo colorado y su candidato, el general Rodríguez.

Argentina y Bolivia transitaron por caminos diferentes a los de sus vecinos. Las dictaduras de ambos países, como bien lo señalara Guillermo O'Donnell (en O'Donnell y otros, 1994: 22), no sólo no podían aproximarse a los éxitos económicos de la brasileña (o, en otra perspectiva, la chilena, cuyo modelo neoliberal fue también el programa del mi-

nistro de Economía argentino José Martínez de Hoz), sino que fueron ejemplos paradigmáticos de corrupción gubernamental y militar y de “una ‘gangsterización’ de las fuerzas armadas [principalmente en Bolivia, pero también importante en Argentina] que las acercó al sultanismo predatorio”. La combinación de esos elementos, aduce O'Donnell, produjo una *democratización por colapso*. En esas condiciones, los militares de ambos países fueron incapaces de actuar colectivamente y de asegurar el triunfo electoral de algún partido más o menos afín o de su preferencia.

En Argentina, adicionalmente —y de modo no menos decisivo—, las Fuerzas Armadas fueron derrotadas militarmente en la aventura de la guerra contra el Reino Unido por las islas Malvinas. Esta contingencia no fue ajena al triunfo del radical Raúl Alfonsín, uno de los pocos políticos que se opuso explícitamente a la guerra. Asimismo, la elección de este candidato —o mejor, la derrota del Partido Justicialista (PJ), un hecho inesperado— fue un hecho clave para el decisivo enjuiciamiento de los altos oficiales (comenzando por los que fueron parte de las Juntas Militares y/o Presidentes) y sus subordinados involucrados en las prácticas del terrorismo de Estado. No obstante, la retirada militar de 1989 no fue completa ni definitiva, según acota Alfredo Pucciarelli, de lo cual buena cuenta dieron los alzamientos de los “carapintadas”.

Cualquier ejercicio contrafáctico diría que la historia habría seguido otro derrotero si el vencedor en las elecciones del 30 de octubre de 1983 hubiese sido el binomio justicialista, proclive a tender un manto de olvido en la materia. De hecho, Ítalo Luder, el candidato del PJ, avaló, pese a su condición de constitucionalista, la supuesta juridicidad de la llamada “Ley de Autoamnistía” (N° 22.924, oficialmente denominada “Ley de Pacificación Nacional”) firmada el 27 de setiembre de 1983 por el último dictador, el general Reynaldo Bignone. Asimismo, es bueno tener presente que la derrota en Malvinas torció el rumbo de una eventual transición cívico-militar negociada, pactada, como también ha planteado, correctamente, el mismo Pucciarelli, quien añade (2004: 161-162): “En vez de generar un claro campo de oposición [la mayor parte

de la dirigencia partidaria] elige alentar a las Fuerzas Armadas para que prolonguen su dominio a través de varios de los años venideros”,

Hasta aquí se han señalado condicionantes coyunturales para la construcción de regímenes democráticos. En general, ellos no fueron advertidos —y si lo fueron no se los atendió— por los democratizadores en el ejercicio gubernamental. Tampoco lo fueron los condicionantes de larga duración o estructurales. En otros textos (Ansaldi, 2000 y 2001) he planteado, en ese sentido, la hipótesis de las tres matrices societales — generadas a partir de la plantación, la hacienda y la estancia, esto es, la propiedad de la tierra y las relaciones de trabajo— que definieron a las sociedades latinoamericanas desde los tiempos de la conquista y la colonización.

Mas los obstáculos nos se encuentran sólo en ellas: también debe prestarse atención a la persistencia de componentes tales como debilidad — cuando no ausencia— ausencia de una burguesía genuinamente democrática (un dato clave cuando se trata de construir una democracia liberal representativa), situación de dependencia económica (a veces incluso política), debilidad de la sociedad civil, prácticas clientelares y corporativas, corrupción estructural, los legados del Estado burocrático-patrimonial de la colonia, el caudillismo, el militarismo, el peso excesivo de la Iglesia Católica y el clericalismo, las características de la cultura política, entre otros.

Estas carencias bien podrían sintetizarse, a modo de hipótesis, en estos términos: *en América Latina, la democracia liberal no pudo establecerse, ni mucho menos consolidarse, por ausencia de una revolución burguesa.*<sup>20</sup> En América Latina hubo, en el mejor de los casos, *revoluciones pasivas dependientes*, si se quiere decirlo en términos gramscianos; o *modernizaciones conservadoras de-*

<sup>20</sup> En este sentido, soy tributario de la proposición marxiana, retomada más tarde por Barrington Moore en su estimulante estudio sobre los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia, según la cual una burguesía urbana “vigorosa e independiente ha sido un elemento indispensable en el desarrollo de una democracia parlamentaria. Sin burguesía no hay democracia” [liberal] (Moore, 1973: 359).

*pendientes*, si se prefieren los de Moore; o bien *modernizaciones de lo arcaico* que son simultáneamente *arcaizaciones de lo moderno*, si se opta por la proposición del gran sociólogo brasileño Florestan Fernandes.

### algo sorda...

Las políticas neoliberales produjeron decisivas transformaciones en las estructuras sociales de nuestros países, especialmente la reducción cuantitativa de la clase obrera industrial, un importante empobrecimiento de la clase media urbana (bien notorio en Argentina, tan orgullosa de su pasado mesocrático) y, por tanto, la aparición de una creciente masa situada fuera del mercado de trabajo, una verdadera infraclase.<sup>21</sup> Mas, según es bien sabido, ese proceso ha ido —y va— acompañado de un fenomenal incremento del desempleo, de la pobreza y de la desigualdad social, una y otra devenidas núcleo duro de lo que, para todos, en “un problema central de la región”, como dice el Informe del PNUD. La CEPAL, a su vez, ha señalado: “Al terminar el decenio de 1990, la desigual distribución de los ingresos sigue siendo un rasgo sobresaliente de la estructura económica y social de América Latina, lo que le ha valido ser considerada como la región más inequitativa del mundo. (...) En este sentido, la distribución del ingreso latinoamericano destaca en el contexto internacional especialmente por la abultada fracción de los ingresos totales que recibe el 10 % de los hogares de mayores recursos” (CEPAL, 2001: 67). He aquí algunos datos:

<sup>21</sup> La socióloga británica Rosemary Crompton se inclina —como otros autores— por el “término muy problemático” de *infraclase*. En términos muy generales, puede decirse que *infraclase* “describe a los que se encuentran en una pobreza persistente y que, por cualquier razón, no son capaces de [yo prefiero decir: no pueden] ganarse la vida dentro de los procesos dominantes de producción, distribución e intercambio”. Vale decir, la *infraclase* se define por su *falta* de relación estructural directa con estos procesos. Quizás por ello “ha habido una tendencia constante a conceptualizarla a partir de sus supuestas características, antes que de su relación con otras clases, y estas características han solido ser negativas”. (Crompton, 1994: 197-198).

**DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO DE LOS HOGARES, \*1990-1999. Participación en el total (en porcentajes)**

| País                   | Años              | 40 % más pobre | 30 % siguiente | 20 % anterior al 10 % más rico | 10 % más rico |
|------------------------|-------------------|----------------|----------------|--------------------------------|---------------|
| Argentina <sup>b</sup> | 1990              | 14.9           | 23.6           | 26.7                           | 34.8          |
|                        | 1997              | 14.0           | 22.3           | 37.1                           | 35.8          |
|                        | 1888              | 15.4           | 21.6           | 26.1                           | 37.0          |
| Bolivia                | 1989 <sup>c</sup> | 12.1           | 22.0           | 27.9                           | 38.2          |
|                        | 1997              | 9.4            | 22.0           | 27.9                           | 40.7          |
|                        | 1999              | 9.1            | 24.0           | 29.6                           | 37.2          |
| Brasil                 | 1990              | 9.5            | 18.6           | 28.0                           | 43.9          |
|                        | 1997              | 9.9            | 17.7           | 26.5                           | 46.0          |
|                        | 1999              | 10.1           | 17.3           | 25.5                           | 47.1          |
| Chile                  | 1990              | 13.2           | 20.8           | 25.4                           | 40.7          |
|                        | 1997              | 13.1           | 20.5           | 26.2                           | 40.2          |
|                        | 1999              | 13.8           | 20.8           | 25.1                           | 40.3          |
| Paraguay               | 1990 <sup>d</sup> | 18.6           | 25.7           | 26.9                           | 28.9          |
|                        | 1997 <sup>e</sup> | 16.7           | 34.6           | 25.3                           | 33.4          |
|                        | 1999              | 13.1           | 23.0           | 27.8                           | 36.2          |
| Uruguay <sup>d</sup>   | 1990              | 20.1           | 24.6           | 24.1                           | 31.2          |
|                        | 1997              | 22.0           | 26.1           | 26.1                           | 32.8          |
|                        | 1999              | 21.6           | 25.5           | 25.9                           | 27.0          |

Fuente: Elaboración propia sobre datos de CEPAL (2001: 69)

a Hogares del conjunto del país ordenados según su ingreso *per cápita*

b Gran Buenos Aires

c Ocho ciudades principales y El Alto

d Área metropolitana de Asunción

e Total urbano

Como se aprecia, a los ricos no les ha ido ni les va nada mal con la democracia. Con excepción de Uruguay, donde han descendido cuatro puntos porcentuales, en los otros países han mantenido su mismo nivel de apropiación, en Chile y, algo menos, en Bolivia, o bien, como en Argentina, Brasil y, sobre todo, Paraguay, lo han acrecentado.

En Bolivia, Brasil —y fuera de la subregión en la Nicaragua pos sandinista— llama la atención, según la CEPAL, que “los ingresos *per cápita* del quintil más rico (20 % de los hogares) superen más de 30 veces el ingreso del quintil más pobre. Particularmente sorprendente es el caso de Bolivia, donde el último quintil recibe ingresos casi 50 veces superiores

a los del primero, mientras que el promedio de los demás países [de América Latina] se sitúa en alrededor de 23 veces” (CEPAL, 2002: 68).

Un caso especial es el de Argentina, donde el decil más pobre pasó de una participación del 2,4 % en 1991, a tan sólo 1,4 % en 2000, al tiempo que el decil de los más ricos incrementó la suya del 35,3 al 36,6 % durante los mismos años. En 2001, con la crisis acentuándose, esos valores fueron, respectivamente, del 1,3 y 37,3 por ciento. Dicho de otra manera, en Argentina, la brecha entre los que perciben menos y quienes perciben más ingresos prácticamente se duplicó a lo largo de once años: pasó de 15,2 veces en 1991 a 28,7 en 2001. La situación se agravó en 2002, tras la caída del gobierno del presidente De la Rúa, la desprolija salida de la convertibilidad y la consecuente devaluación y el mayor agravamiento de la crisis: bajo el gobierno del presidente Eduardo Duhalde, los pobres sumaban, en mayo de 2002, 18.500.000 (53 % de la población argentina), de los cuales casi nueve millones en condición de indigencia, subiendo a 21 millones (58 por ciento del total de la población del país) apenas cinco meses después, conforme las cifras oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). A fines de 2002, el decil de argentinos con mayores ingresos se apropiaba del 38,8 % de los mismos, mientras el decil más pobre se mantenía en 1,3 %, acentuando el proceso de desigualdad, que por entonces era ya de 29,8 veces entre unos y otros. Así, una gran y cruel paradoja se hizo bien visible: en un país que otrora fuera conocido como el del ganado y las mieses, con una capacidad actual de producción de alimentos para más de 300 millones de personas, más de la mitad de la población pasa hambre. Una consecuencia terrible de esta situación, mirada en perspectiva, es que la mayor incidencia de la pobreza se observa en la banda etaria de 6 a 12 años (58 %), es decir, en la de escolaridad primaria, mientras el desempleo se ha acentuado en los jóvenes de 15 a 18 años, el 38,5 % de los cuales carecía, en octubre de 2001, de trabajo (contra 30 % en octubre de 2000).<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Me he ocupado de la coyuntura argentina en otros trabajos (especialmente, Ansaldo, 1996, 2002 y 2003b)

El primer año de gobierno del Presidente Néstor Kirchner no sólo no ha logrado corregir la situación, sino que la ha empeorado. En efecto, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), a fines de 2003, pese a la notable recuperación económica de ese año (crecimiento de 8.3 %), la concentración de ingresos en el decil más rico se ha acentuado, alcanzando a 38.6 por ciento, percibiéndolos en una magnitud 31 veces superior al decil más pobre. La desigualdad en la distribución de los ingresos —que es siempre menor a la distribución de la riqueza— es más acentuada en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, donde los más ricos se apropian del 44,5 %, con una distancia de 50 veces respecto del decil más pobre. En 1974, cuando el INDEC comenzó sus mediciones, esa distancia era de 12 veces. Durante las últimas (casi) tres décadas, entre 1974 y 2001, el decil más rico incrementó su participación en la distribución del ingreso en un 56 %, mientras los más pobres perdieron 37 %, la clase media baja, 24 % y la clase media alta “sólo” 12.8 por ciento. Según Artemio López, un sociólogo que dirige la prestigiosa consultora Equis, en ese período, “el grueso de la población, y en particular la clase media, transfirió al estrato alto y en especial a la cima, a valores de 2001, el equivalente anual a 15 mil millones de dólares”.<sup>23</sup>

Hay que recordar, asimismo, que la transformación de las estructuras sociales de nuestros países ha generado fragmentación de clases e identidades, ruptura del lazo social y, en definitiva, de un tremendo deterioro de la calidad de vida, degradada, en demasiados casos, a una condición infrahumana.

A su vez, en el campo en el cual se organiza la dominación, “[l]a democracia se ha impuesto como régimen político dominante en toda la región latinoamericana”. Tal es la primera de las ideas centrales de *La democracia en América Latina*, el reciente informe del PNUD. Pero sus re-

<sup>23</sup> Véase “El reparto de los ingresos llegó a su peor nivel en 30 años”, en *Clarín*, 28 de junio de 2004, p. 14.

factores formulan, también, claras advertencias (PNUD, 2004: 26). Así, dicen:

“Las dimensiones de la ciudadanía política, civil y social no están integradas. La más avanzada ha sido la primera. Todavía todas las garantías propias de la ciudadanía civil no alcanzan de manera igualitaria a todas las ciudadanas y todos los ciudadanos”. Debe añadirse que la ciudadanía social ha sido muy afectada por las políticas aplicadas desde la adhesión al Consenso de Washington. Por tanto, hoy, apunta el Informe del PNUD, “[l]a dificultad del Estado para satisfacer las demandas sociales se debe en parte a la limitación de recursos y a los recortes de impuestos. Adicionalmente, el poder del Estado se encuentra limitado por los grupos de interés internos y externos”.

Está claro que la economía de mercado es, hoy, dominante en nuestros países. Empero, destaca el Informe, “[d]entro de la economía de mercado existen distintos modelos. El fortalecimiento de la democracia requiere el debate de esas opciones. El ímpetu democrático que caracterizó las últimas décadas parece debilitarse. América Latina vive un momento de inflexión. Las reformas estructurales asociadas con el Consenso de Washington no han generado un crecimiento económico que atienda las demandas de la población. Poco a poco se abre paso la idea de que el Estado retome las funciones de orientador o regulador de la sociedad. La necesidad de una política que aborde los problemas sustanciales de la coyuntura actual y de una nueva estatalidad son ejes centrales de un nuevo debate en el cual está en juego el futuro de la región”. La apreciación es coherente con los resultados de *Latinobarómetro* (2004: 37-38), los cuales muestran que, en toda la región, la satisfacción con el funcionamiento de la economía de mercado ha caído al 19 por ciento. Dentro del Mercosur ampliado, Chile, nada sorprendentemente, es el país donde ella es superior, del orden del 36 % (el nivel más alto de toda América Latina), mientras en Brasil es del 25 %, descendiendo aún más en los otros cuatro: 18 % en Uruguay, 16 % en Argentina, y apenas 11 % en Bolivia y 10 % en Paraguay.

Los gobiernos democráticos del Mercosur han tendido a ser algo sordos a los reclamos sociales en procura de disminuir la pobreza y, sobre todo, los niveles de desigualdad social. Ello, a pesar incluso de aumento del gasto social. En este sentido, la cuestión es cómo se utiliza ese gasto social: no es igual que lo sea, a), para afirmar y/o extender derechos de ciudadanía social, o b), para atender políticas de beneficencia social (estatal, en lugar o complementaria de la realizada por instituciones de la Iglesia o por damas "notables", como las del pasado) o para alimentar redes de clientelismo político, como ocurre con los Planes Jefas y Jefes de Hogar, en Argentina.

Las apelaciones de los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva, sobre todo, y de Néstor Kirchner a favor de una corrección de la injusticia social de nuestras sociedades han sido, hasta ahora, más expresiones de buenos deseos que políticas efectivas.

Ahora bien, la ceguera y la sordera de los organismos internacionales - Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Fondo Monetario Internacional (FMI) y Banco Mundial - ha sido y es aún mayor, según bien se desprende de sus estudios. Para no abundar con un exceso citas documentales, veamos tan sólo una apreciación del BID (1999) respecto de las responsabilidades en el incremento de la pobreza y de la desigualdad social. Se transcriben textualmente y sin comentarios:

...contrariamente a lo que las diatribas populistas pretenden hacernos creer, la desigualdad en América Latina guarda mucho menos relación con la exclusión política que con el lugar en que los países se ubican en el mapa, los recursos con que cuentan y su mayor o menor grado de desarrollo [en el Prefacio].

Nuestro diagnóstico tentativo es que la enfermedad de la desigualdad de los ingresos refleja los dolores típicos del crecimiento de las sociedades en desarrollo y ciertas características congénitas (p. 2).

Al nivel más inmediato las brechas de ingresos se explican primordialmente por diferencias de educación. Pero esas diferencias son el resul-

tado de un proceso de decisiones que tiene lugar en las familias, en el cual intervienen las condiciones económicas, sociales y culturales de los padres. (...) De esa manera, la educación y la familia son los canales a través de los cuales se reproduce la concentración del ingreso. En un tercer nivel de análisis, se encuentra el contexto... (p. 35).

llama la atención el lenguaje positivista de fines del siglo XIX-comienzos del XX, en términos organicistas o biológicos, sobre todo patológicos. Al informe sólo le faltó decir que los pobres lo son porque quieren. Una "explicación" como la del documento del BID no es superior a la premoderna que atribuía la responsabilidad a la Providencia.... Al menos, ella liberaba a los pobres de tamaña carga.

### y al hablar tartamudea

Mirada desde una perspectiva meramente institucional, la apariencia muestra, a lo largo de período 1982-2004, una consolidación de la democracia. Pero se trata sólo de una formalidad: hay elecciones periódicas, en general limpias y transparentes, si bien todavía persisten mecanismos clientelares; las fuerzas armadas no tienen ingerencia en las decisiones políticas, y los golpes de Estado al estilo clásico no parecen probables o resultan muy difíciles de sostener, al menos en el corto plazo.

La división de poderes está estatuida constitucionalmente en los países de la subregión, pero ella no es necesariamente respetada y los avances del Ejecutivo sobre el Legislativo y el Judicial no han sido, ni son, raros, especialmente en Argentina, país en el cual la administración de la justicia estuvo altamente subordinada a los intereses políticos (en primer lugar, los gubernamentales), proceso que ha comenzado a revertirse recientemente con la designación de nuevos juristas, probos y de alta calidad profesional. Se aprecian también situaciones de generalizada inobservancia de las disposiciones legales (Argentina, una vez más), tanto en lo que atañe a los derechos cuanto a los deberes. En consecuencia, el Estado de Derecho es frágil. El presidencialismo se ha acentuado por doquier, en algunos casos reforzado por la introducción de la cláusula constitucional que permite la reelección inmediata (Argentina y Brasil),

por la consagración del poco republicano procedimiento de los “decretos de necesidad y urgencia” que puede promulgar el presidente, y por la transferencia de facultades del Poder Legislativo al Ejecutivo (“superpoderes”, en Argentina), afectando cuestiones claves, constitucionalmente privativas, en exclusividad, del primero (manejo de la deuda pública, presupuesto nacional).. No le falta razón a Carlos Strasser (2004: 27) cuando señala que, en rigor, se trata más de Estados de Derecho constitucionales que de efectivas democracias.

La ciudadanía política es prácticamente universal, pero en la práctica se asiste a una licuación del ciudadano en mero votante, cuando no en abstencionista. Tanto el rechazo a los partidos políticos cuanto, sobre todo, la despolitización han ganado a sectores crecientes de las ciudadanías de nuestros países. La pérdida de confianza en instituciones centrales de la democracia liberal -partidos políticos, Congreso Nacional, Poder Judicial- es un indicador clave de las poco más de dos décadas de democracia. En América Latina en conjunto, según los estudios de Latinobarómetro, esas tres instituciones y la policía son las instituciones con menor confianza de la ciudadanía, si bien en 2004 se constataron incrementos respecto de 2003: en los partidos, de 11 a 18 %; en el Congreso, de 18 a 24 %; en la justicia, de 20 a 32 %, y en la policía, de 28 a 37 por ciento (Latinobarómetro, 2004: 33). Otra de las ideas centrales del Informe del PNUD lo ratifica: “Las instituciones políticas se han deteriorado. La representación partidaria no encarna los intereses de buena parte de la sociedad. Nuevos movimientos y formas de expresión política surgen, pero aún no tienen un cauce institucionalizado de expresión. Se necesita devolver contenido y capacidad de transformación a la política”.

Otra acción corrosiva de las democracias latinoamericanas actuales es la ejercida por la corrupción estructural. Si bien ella no es una novedad reciente, puesto que, ya se ha señalado, es uno de los condicionantes de larga duración, alcanza niveles más elevados durante las dictaduras y los posteriores regímenes democráticos. Lo que la década de 1990 tuvo de novedoso, al respecto, fue la expansión y la mayor visibilidad de la corrupción estructural, a las que no fueron ajenos los procesos de privatización de empresas estatales.

Los informes de la organización *International Transparency* muestran claramente los niveles de corrupción. Así, por ejemplo, el de 2002, que relevó 102 países del mundo, señala que Chile, el país menos corrupto de la subregión (y de la región), ocupaba el 17° lugar (con 7.5 puntos, dentro de una escala que va de 0 -altamente corrupto- a 10 -altamente limpio), siguiéndole Uruguay (32°, con 5.1), Brasil (45°, con 4,0), Argentina (70°, con 2.8), Bolivia (89°, con 2.2) y Paraguay (98°, con 1.7 puntos). A su vez, el de 2004, cuando se estudiaron 146 países, ratifica la situación, aunque con algunos ligeros cambios. Chile sigue siendo el de menor corrupción regional y mercosureña, con 7.4 (ahora el 20° lugar), siempre seguido por Uruguay (28°, con 6.3), Brasil (59°, con 3.9), Argentina (108°, con 2.5), Bolivia (122°, con 2.2) y Paraguay (149°, con 1.9). Uruguay ha mejorado notoriamente y Chile, apenas, Bolivia mantiene el puntaje, mientras Argentina, Brasil y Paraguay han empeorado ligeramente.

Los efectos corrosivos de la corrupción son amplios. Se sienten en la economía, privando de recursos al Estado, distorsionando el mercado y operando como un impuesto regresivo; en la política, restando credibilidad en los políticos, los gobernantes y las propias instituciones; en la sociedad, minando el acatamiento de la legalidad y las redes de cooperación y solidaridad; en la cultura, generando prácticas y opiniones permisivas de las “bondades” de la venalidad y negativas sobre la “estupidez” de la observancia de los deberes, las que devienen tradición y refuerzan la continuidad de la corrupción y dificultan la lucha contra ella.

Latinobarómetro registra que los latinoamericanos tienen clara conciencia de la corrupción y dicen rechazarla como práctica. Sin embargo, el grado de confianza en su eliminación no presenta un dato alentador: el 37 % (el indicador más alto) cree que ella no se eliminará nunca, mientras 17 % (el segundo indicador) estima que llevará mucho más de 20 años. Entre los países del Mercosur ampliado, los ciudadanos paraguayos son quienes más creen en la posibilidad de erradicarla, mientras los chilenos son los menos optimistas. En efecto, en Paraguay, sólo 14 % responde afirmativamente a la proposición “la corrupción no se elimi-



nará nunca". Les siguen los argentinos (22 %) y los uruguayos (23 %), Más lejos se ubican los bolivianos, con 36 %, los brasileños, con 38 %, y los chilenos, que viven en el país menos corrupto de América Latina, con 45 por ciento. (En América Latina, sólo los costarricenses y los ecuatorianos, con 53 %, superan el pesimismo de los chilenos),

Indicadores cuantitativos confiables muestran una situación ambigua por parte de los ciudadanos latinoamericanos respecto de la democracia. Si bien hay algunas señales positivas a las cuales conviene prestar atención, aun con toda la relatividad que se quiera, hay otras que son bien preocupantes. En ese sentido, los datos que surgen de los relevamientos de opinión realizados –en 18 países, desde 1996- por la organización privada *Latinobarómetro*, con sede en Santiago de Chile, son bien reveladores. Según ellos, a lo largo de los últimos nueve años, los ciudadanos de los seis países del Mercosur ampliado se pronunciaron en apoyo de la democracia en los porcentajes indicados por el cuadro siguiente.

| País           | 1996 | 1997 | 1998 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 1996-2004 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|
| Argentina      | 71   | 75   | 73   | 71   | 58   | 65   | 68   | 64   | - 7       |
| Bolivia        | 64   | 66   | 55   | 62   | 54   | 56   | 50   | 45   | - 19      |
| Brasil         | 50   | 50   | 48   | 39   | 30   | 37   | 35   | 41   | - 9       |
| Chile          | 54   | 61   | 53   | 57   | 45   | 50   | 51   | 57   | * 3       |
| Paraguay       | 59   | 44   | 51   | 48   | 35   | 45   | 40   | 39   | - 20      |
| Uruguay        | 80   | 86   | 80   | 84   | 79   | 78   | 78   | 78   | - 2       |
| América Latina | 61   | 62   | 62   | 60   | 48   | 56   | 53   | 53   | - 8       |

Fuente: Corporación Latinobarómetro (2004: 5).

La democracia encuentra su mayor nivel de credibilidad -como es previsible- en el país con más larga práctica en ella, Uruguay, donde llega a alrededor del 80 por ciento (con un pico de 86 % en 1997), un valor similar al de los países europeos, incluso registrando una leve caída respecto del primer año de las mediciones (que bien podría explicarse por

el margen de error de estos estudios). Le sigue Argentina, con notables fluctuaciones y una tendencia a la baja, acentuada en 2001, antes de la crisis de diciembre de ese año. Significativamente, medio año después de ésta, pese la dureza del cimbronazo, hubo un alza de 7 puntos. El Chile post Pinochet se sitúa en tercer lugar, también con fluctuaciones pero con tendencia alcista, que no debe ser ajena al trabajo político del presidente Ricardo Lagos. En Brasil, los niveles de apoyo a la democracia son bajos, aunque un año de gestión petista lo elevaron 6 puntos. Bolivia y Paraguay, también con indicadores bajos, muestran una brutal caída de un quinto entre el primero y el último año de medición. El peso de una larga historia de autoritarismo y dictaduras, en Paraguay, y de otra de golpes de Estado e inestabilidad política recurrente, en Bolivia, se hacen evidentes en los guarismos relevados.

No obstante, las ciudadanas y los ciudadanos de nuestros países se pronuncian mayoritariamente –excepto en Paraguay- por no apoyar, “bajo ninguna circunstancia” a un gobierno militar, al menos en la medición de 2004. En ésta, ese rechazo es de 72 % en Uruguay; 67 % en Bolivia, lo cual no es contradictorio, sino bien coherente, con la tradición señalada; 64 % en Chile; 63 %, en Argentina; 56 % en Brasil y de sólo 41 % -el nivel más bajo de América Latina- en Paraguay.

De todos modos, el autoritarismo como parte de la cultura política está bien presente. Sin embargo, la demanda de más orden en detrimento de más libertad -en buena parte de los países latinoamericanos- no es necesariamente expresión de demanda de gobiernos militares. En el Mercosur, uruguayos y bolivianos son los más libertarios, mientras los paraguayos se sitúan en el extremo opuesto. *Latinobarómetro* formuló, al respecto, tres preguntas conexas, procurando indagar si la sociedad prefiere más orden que libertad, más libertad que orden y qué se piensa de la posibilidad (o de la demanda) de aplicar “mano dura”, en términos de una democracia autoritaria. Las respuestas nos dicen, en 2004, lo siguiente.

| DEMANDA DE ORDEN, DE LIBERTAD Y DE "MANO DURA". (En por ciento) |           |              |             |
|---|-----------|--------------|-------------|
|   | Más orden | Más libertad | "Mano dura" |
| Argentina   | 50        | 47           | 69          |
| Bolivia   | 38        | 52           | 55          |
| Brasil  | 53        | 40           | 43          |
| Chile   | 45        | 50           | 76          |
| Paraguay  | 65        | 32           | 85          |
| Uruguay   | 32        | 60           | 32          |
| Fuente: Latinobarómetro (2004: 14-15)                           |           |              |             |

En toda América Latina, la demanda de más orden, en detrimento de más libertad, es claramente mayoritaria en siete países, dos de los cuales (Paraguay y Brasil) se encuentran en la subregión mercosureña, en la cual, por lo demás, Chile y Argentina muestran una virtual división en dos partes casi iguales. No deja de ser significativo que los chilenos valoren, aunque sea en términos ligeramente superiores, la demanda de libertad, mientras los argentinos, por el contrario están inclinándose hacia posiciones más autoritarias, fenómeno que se ha acentuado a lo largo de 2004, en particular a partir de la campaña mediático-política de Juan Carlos Blumberg, un burgués cuyo joven hijo fue asesinado por sus secuestradores en abril de 2004, hecho que lo catapultó a una acción social de masas, con un contenido ideológico crecientemente de derecha –apoyado y potenciado por comunicadores sociales de esa orientación–, en el cual la demanda de seguridad desplaza explícitamente a la de libertad.<sup>24</sup> No es un dato menor en un país como Argentina, de cara a un pasado todavía reciente.

Uruguay (60 contra 32 %) y Bolivia (52 contra 38 %), en cambio, son decisivos partidarios, sobre todo el primero, de la primacía de la libertad

<sup>24</sup> Según información periodística, la Fundación Blumberg, creada por este nuevo dirigente social, tiene relaciones de cooperación con el Manhattan Institute, vinculado a la política de *tolerancia cero*, al fallecido Ronald Reagan y a otras expresiones de la derecha norteamericana, contrarias a la defensa de los derechos humanos.

sobre el orden. El pueblo uruguayo, además, es, lejos el más renuente a una solución de "mano dura".<sup>25</sup> Paraguay y Brasil, a su vez, son los dos únicos países del Mercosur donde los entrevistados opinaron que los gobiernos militares son más eficientes que los civiles. (En toda América Latina hoy otros dos con igual parecer: Perú y Guatemala).

La satisfacción con la democracia es mayor en Uruguay 53 % en 2002, con una caída a 49 % en 2004. Chile muestra un crecimiento de la satisfacción de los ciudadanos: 25 % en 2002, 33 % en 2003, 40 % en 2004. En Argentina, el nivel ha sido oscilante a lo largo del período 1996-2004, con un mínimo de 8 % en 2002 (dato bien relevante, pues en este país –por entonces atravesando una fase todavía aguda de la crisis de diciembre del año anterior– el apoyo a la democracia era, simultáneamente, de 65 por ciento), recuperando posiciones en 2003 y 2004, años en los cuales llegó a 34 %, lejos del máximo de 49 % medido en 1998. Los brasileños entrevistados para el informe de referencia declararon una satisfacción por la democracia de 21 % en 2002, elevándose a 28 % en los dos años siguientes, el valor más alto desde 1996. En Bolivia, el porcentaje de satisfacción fue de 24 y 25, en 2002 y 2003, respectivamente, descendiendo fuertemente a 16 % en 2004. En Paraguay, el índice es bajísimo: 7, 9 y 13 %, en 2002, 2003 y 2004, respectivamente.

"La satisfacción con la democracia es un indicador de eficacia del sistema mucho más ligado al desempeño del gobierno, mientras el apoyo a la democracia es un indicador de legitimidad del sistema democrático mucho más ligado a la aceptación de valores básico como la libertad y la

<sup>25</sup> Honduras (69 %), Dominicana (63 %), Costa Rica (con un sorpresivo 56 %), El Salvador y Guatemala (ambos con 54 %) son los otros cinco países que acompañan a Paraguay y Brasil en la demanda de más orden. Uruguay y Bolivia comparten la demanda inversa con otros cuatro países: Venezuela (62 %), Ecuador (60 %), Panamá y Colombia (ambos con 54 %). En los otros países donde se realizó el estudio, las opiniones están divididas en partes más o menos iguales: a Argentina (50 contra 47 %) y Chile (45 contra 50 %) se suman Perú (48 % por ambas opciones), Nicaragua (49 contra 43 %) y México (48 contra 46 %), siendo en todos los casos el primer porcentaje en favor de mayor orden y el segundo por primacía de la libertad.

tolerancia”, según interpretan los analistas de Latinobarómetro (2004: 22).

Tanto objetiva como subjetivamente, las democracias realmente existentes en América Latina son pobres, débiles y frágiles. Sigo insistiendo en esta apreciación: ellas, incluyendo las de los países del Mercosur, son todavía *democracias políticas relativamente estables, no consolidadas ni, mucho menos, irreversibles*. Las condiciones socio-históricas de desarrollo de la democracia e, incluso, de la idea de democracia, en América Latina han definido condiciones estructurales, de larga duración, que han llevado a tal resultado.

Los gobiernos elegidos en el período estudiado han tenido y tienen legitimidad de origen no cuestionada ni cuestionable, pero en no pocos casos han experimentado una legitimidad de ejercicio cuestionada o cuestionable, especialmente visible en los casos de Fernando de la Rúa y Gonzalo Sánchez de Lozada, que generaron movilizaciones sociales y políticas que culminaron en sus respectivas renuncias a la presidencia de Argentina y Bolivia, respectivamente.

Especialmente en el caso argentino, la crisis de 2001-2002 dio lugar a una intensa y novedosa movilización social que buscó formas originales de participación y decisión políticas, la más importante de las cuales fue la de las asambleas vecinales, en las grandes ciudades. Combatida por la derecha y devenida fetiche por la izquierda realmente existente (una y otra vieron en ellas una especie de versión argentina de los *soviets*), las asambleas fueron disminuyendo en número y actividad, pero sin duda — y no sólo en las que todavía subsisten — han dejado un importante sedimento para pensar mejores formas democráticas, de mayor calidad.

**Es de esperar que quien la quiere  
no sea, ni siquiera, ligeramente tonto**

La democracia tiene, en los países del Mercosur, la apariencia de una novia excelente. Pero cuando se pone en movimiento se aprecia, como en el refrán sefardí, que es un poco ciega, algo sorda y, por añadidura,

tartamuda. No es poca contra, pero ante la situación es de esperar, para no empeorar el cuadro, que quien la quiera no sea, ni siquiera, ligeramente tonto.

Que no lo sea guarda relación, en alguna medida, de las explicaciones que los científicos sociales ofrezcamos a la sociedad. La mayoría de los estudios sobre las transiciones de las dictaduras a las democracias se ha centrado en los aspectos institucionales de las mismas. En contrapartida, se ha prestado menos atención a los condicionantes de esos procesos. Dicho de otra manera, las actuales democracias latinoamericanas han sido estudiadas más polítológica que sociológicamente, es decir, centrandolo en el análisis en el régimen democrático antes que en sus condiciones de posibilidad. Pero no podremos dar cuenta cabal del proceso histórico de constitución de las democracias (y de su ausencia) en América Latina si no apelamos a un esfuerzo de síntesis que reúna análisis parciales historiográficos, polítológicos, sociológicos y económicos. En los comienzos del proceso de democratización, Jorge Graciarena (1985: 192) hizo un planteo metodológico tan preciso que no puedo menos que reproducir y hacer mío: “Los tratamientos parciales se explican en gran parte por esta dificultad derivada de la índole multifacética que le es propia. Sin embargo, hay tres elementos que deberían estar integrados en cualquier interpretación que pretenda ser abarcadora de lo que significa el fenómeno democrático. Ellos son la dimensión social, [la] política [y la] histórica de la democracia, cuyas conexiones recíprocas son las que le dan su densidad y sentido concreto. La conjunción de estas dimensiones es lo que permite observar el grado en que la democracia constituye una formación histórica que ha penetrado en la sociedad (clases sociales) y en el Estado (régimen político).”

No obstante, esa apelación metodológica no fue usualmente seguida. En alguna medida, el análisis de la democratización siguió la misma (mala) suerte de otros análisis — el de clases, el de sociedades en situación de dependencia, por ejemplo —, menospreciados por quienes han aceptado acríticamente y ligeramente las tendencias y modas predominantes en buena parte del mundo hegemónico por el pensamiento neoconservador.

Sin embargo, tampoco en este caso hay razones suficientes para su abandono. Una década después de la advertencia de Graciarena, Guillermo O'Donnell señalaba muy justamente, en una especie de balance de los estudios realizados hasta ese momento: "Yo diría que fuimos demasiado politicistas. Estábamos tan obsesionados por el problema político, que no tuvimos en cuenta algunas variables sociales y económicas que deberíamos haber considerado. (...) Finalmente, cuando vinieron las democracias, buena parte de los intelectuales se incorporaron a los gobiernos, donde la dependencia se vivía pero mucho no se la mencionaba; y, como muchos otros se comprometieron a decir que la dependencia había sido una moda que degeneró mal, ni la palabra ni el tema se recuperaron. (...) Como las brujas, dependencia haber, la hay (y en grados insólitos). No sólo, y recuperando el análisis de Cardoso y Faletto, en cuanto al impacto formador que tiene lo que, a raíz de ese vínculo, hacen y dejan de hacer esos gobiernos y las clases dominantes locales y las estructuras sociales y de poder. Creo que esa definición de dependencia (y no la puramente externalista, *à la* Gunder Frank), que también atiende a las transformaciones nacionales de clase, está vigente como nunca e intento recuperarla. (...) Es como que el lenguaje de los ochenta se ha hecho 'casto'. Una serie de palabras, como dependencia, clase, en otro tiempo Estado, ha sido abandonada; ahora hablamos de 'administración Clinton', 'administración Menem', las clases son 'sectores'. Este 'lavaje' del lenguaje es un dato interesante de una enorme hegemonía neoconservadora. Todos aquellos que dominan prefieren no usar la palabra dominación. El problema es cuando los dominados o los terceros que no tendrían por qué aceptar ese lenguaje, aceptan que alegremente se llame *leverage* al poder" (O'Donnell: 1995: 170).

Tenemos, pues, un formidable terreno por explorar. A riesgo de ser calificado (si no acusado) de "antiguo", partidario de interpretaciones y explicaciones canónicas, o lo que fuere, sostengo, contra la moda, que, para esa tarea, es necesario recuperar conceptos y categorías abandonados. No para tomarlos literalmente, como si la historia se hubiese congelado, sino para profundizar, corregir, mejorar, afinar (y, llegado el ca-

so, descartar) el utillaje teórico-conceptual, o crear nuevos instrumentos.

Ya hay quienes se han situado en esta perspectiva. Así, por ejemplo, Carlos Strasser (1999, 2002 y 2004) y Tomás Moulian (2004). El argentino (2004: 20) llama a recuperar "las contribuciones muy básicas, en particular, de la sociología política", el orden intelectual y "la vista de asuntos graves". El chileno (2004: 61) acota que "hablar de democracia es siempre intelectualmente riesgoso", siendo necesario "entrar en un campo de lucha político-teórica donde se disputa por la interpretación de ciertas prácticas sociales y por construir sus conceptos".

La democracia realmente existente es una de las formas políticas de la dominación de clase. Que sea preferible a otras —porque, entre otras cosas, permite un amplio ejercicio de libertades individuales imprescindibles y porque, para decirlo una vez más, puede ser la diferencia entre la vida y la muerte—, no puede ser una, ni servir de, excusa para no ver ni desentrañar de qué se trata.

Explorar el terreno desde esa perspectiva, ayudará a desentrañar mejor nuestro objeto. Así, entenderemos mejor las relaciones entre democracia liberal y desigualdad, entre consenso y disenso... Por caso, Carlos Strasser, ha llamado la atención sobre la aparente paradoja de la situación del mundo actual, caracterizada, por un lado, por las mayores legitimidad y expansión territorial y demográfica de la democracia —como nunca antes y sin rivales— y, por el otro, el desarrollo de la desigualdad, la exclusión, la pobreza y el desempleo, aparentemente insólito e inesperado (Strasser, 2002). El autor argumenta que este proceso, en rigor, es "perfectamente posible y aun esperable" y propone, inspirándose en Antonio Gramsci, "ver a la democracia (...) como la clave de bóveda política del sistema [capitalista], la que cierra el sistema y la que también lo legitima y/o disfraza, tal como disfraza en buena medida lo que el sistema necesita que sea disfrazado".

Del mismo modo, será necesario revelar las reales conexiones existentes entre consenso y disenso. Muchos demócratas han hecho un culto de la

democracia como espacio del consenso. Pero dejaron de lado, por lo menos, dos cuestiones: 1) el consenso sólo importa cuándo se acuerda acerca de qué se da (lo cual ya había señalado Barrington Moore); y 2) para llegar al consenso hay que partir del disenso y preservar la existencia del disenso después de llegar a algún consenso sobre algo. Así, también recuperaremos una condición clave de la política, la de ser un espacio de conflictividad, lo que no quiere decir que ella pueda resolverse sólo apelando a la coerción, a la violencia física.

Democracia es un sustantivo que, para su cabal comprensión, requiere, necesariamente, de un adjetivo. Sin duda, la adjetivación no era necesaria en la antigua Atenas. Es la primera resignificación –la moderna– la que obliga a ella y, también, a una nueva resignificación. Ellen Meiksins Wood (2000) tiene sugestivas sugerencias al respecto y a su lectura remito.

Avanzar en la dirección aquí sugerida ha de llevar a severas críticas de la democracia realmente existente –especialmente en nuestros países–, pero ello no puede generar equívocos acerca de la conveniencia de su consolidación en la etapa histórica actual. Coincido otra vez con Strasser: “sólo a través del reconocimiento de las limitaciones y los defectos de aquella [la democracia] se puede sucesivamente sacar ventaja de la perfectibilidad propia de la *lógica* de la democracia, que es a lo que se puede apostar” (1999: 191). Dicho de otra manera, avanzar en la profundización de la democracia superando, dialécticamente, la que existe.

El rechazo a las dictaduras y sus prácticas terribles no debe servir de excusa para un pensamiento acrítico y fetichista sobre la democracia. Es que, como decía Karl Marx: “dejar el error sin refutación equivale a estimular la inmoralidad intelectual” y porque, como decía el mismo Marx –en este caso en su temprana crítica a la *Filosofía del Derecho*, de Hegel– a propósito de la religión, pero muy válido para la democracia, “sobreponerse a las ilusiones acerca de un estado de cosas vale tanto como exigir que se abandone un estado de cosas que necesita de ilusiones”.

Alexis de Tocqueville (*De la démocratie en Amérique*) creía que la demanda de igualdad ocluiría a la libertad y que un suave despotismo podría llegar a ser preferible a una tormentosa e infructuosa libertad política. Frente a él, me parece mejor coincidir con Nicolò Machiavelli (*Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*), para quien no puede establecerse una república [yo diré una democracia] donde no existe la igualdad.

### Bibliografía

ANSALDI, Waldo (1996): “Continuidades y rupturas en un sistema de partidos políticos en situación de dictadura: Brasil, 1964-1985”, en Silvia Dutrénit, coordinadora, *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México DF, pp. 89-254.

ANSALDI, Waldo (1997): “Fragmentados, excluidos, famélicos y, como si eso fuese poco, violentos y corruptos”, en *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 34, n° 98, Asunción (Paraguay), enero-abril, pp. 7-36. Reproducido en Internet: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>

ANSALDI, Waldo (2000): “La democracia en América Latina, entre la ficción y la esperanza”, en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, N° 34, Universidad de Granada (España), pp. 173-197.

ANSALDI, Waldo (2001): “La democracia en América Latina, más cerca de la precariedad que de la fortaleza”, en *Sociedad*, n° 19, Facultad de Ciencias Sociales UBA, diciembre, pp. 23-54. Reproducido en *Revista de Historia Actual*, Vol. 1, N° 1, Cádiz, 2003, pp. 190-125.

ANSALDI, Waldo (2002): “Los naufragos no eligen puerto. Análisis de la situación argentina, 2000-2002”, en *e-k@tina*, *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Buenos Aires, octubre-diciembre, pp. 29-37. En Internet, en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>

ANSALDI, Waldo (2003a): “Democracias de pobres, democracias pobres, pobres democracias”, en *Temas y Debates*, N° 6 y 7, Rosario, pp. 27-

43, y en Julio Pérez Serrano, editor, *Transiciones políticas en la época del capitalismo global. El difícil camino hacia la democracia*, Cádiz, 2003, pp. 43-76.

ANSALDI, Waldo (2003b): "El Faro del Fin del Mundo. La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad". Texto preparado para participar, en calidad de profesor visitante, en "La crisis que no acaba: Argentina desde la historia y desde la economía", curso ofrecido en la XX Edición de la Universitat d'Estiu de Gandia, realizado en esa ciudad española entre el 14 y el 18 de julio de 2003. Una versión en soporte ppaal se encuentra en prensa. La electrónica puede consultarse en Internet: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>.

ANSALDI, Waldo (2004): "*Matriuskas* de terror. Algunos elementos para analizar la dictadura argentina dentro de las dictaduras del Cono Sur", en Alfredo Raúl Pucciarelli, coordinador, *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, pp. 27-51.

AZPIROZ, José Ramón; FOSSATI, Felipe y MENDOZA, Camila (s.f.): *Análisis estadístico de la deuda externa. Años 1980 a 2002*, Universidad de los Trabajadores de América Latina "Emilio Máspero", Confederación Mundial del Trabajo, Central Latinoamericana de Trabajadores, en <http://utal.org/> Descargado el 9 de junio de 2004.

BALABAN, Oded y MEGGED, Amos, compiladores (2003): *Impunidad y Derechos Humanos en América Latina. Perspectivas teóricas*, University of Haifa y Ediciones Al Margen, La Plata.

BID, Banco Interamericano de Desarrollo (1999): *Progreso económico y social en América Latina. Informe 1998-1999, "América Latina frente a la desigualdad"*, Washington D.C.

CAETANO, Gerardo (2002): "Democracias en los países del Mercosur: problemas y retos en la actualidad", en *Agora. Revista de Ciencias Sociales*, Nº 7, Valencia, pp. 141-168.

CANÓN, Hugo (2003): "La impunidad como esencia del Terrorismo de Estado", en Oded Balaban y Amos Megged, compiladores, *Impunidad y Derechos Humanos en América Latina. Perspectivas teóricas*, University of Haifa y Ediciones Al Margen, La Plata, pp. 19-32.

CARDOSO, Fernando Henrique (2004): "Más allá de la economía: interacciones de la política y desarrollo económico", en *Revista de la CEPAL*, nº 83, Santiago de Chile, agosto, pp. 7-12.

CAVALLO, Gabriel Rubén (2003): "Dificultades para la persecución de crímenes contra la humanidad cometidos en la República Argentina en el período 1976-1983", en Oded Balaban y Amos Megged, compiladores, *Impunidad y Derechos Humanos en América Latina. Perspectivas teóricas*, University of Haifa y Ediciones Al Margen, La Plata, pp. 33-32.

CAVAROZZI, Marcelo (1995): "Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina", en José Luis Reyna, compilador, *América Latina a fines de siglo*, Fondo de Cultura Económica, México DF, pp. 460-485.

CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2001): *Panorama social de América Latina 2000-2001*, Santiago de Chile. También disponible en Internet: [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl).

Corporación Latinobarómetro (2004): *Informe - Resumen Latinobarómetro 2004. Una década de mediciones*, Santiago, agosto. En Internet: [www.latinobarometro.org](http://www.latinobarometro.org).

CROMPTON, Rosemary (1994): *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Tecnos, Madrid.

FUNES, Patricia (2001): "Nunca más. Memoria de las dictaduras en América Latina. Acerca de las Comisiones de Verdad en el Cono Sur", en Bruno Groppo y Patricia Flier, Compiladores, *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*, Ediciones Al Margen, La Plata, pp. 43-61.

GARRETÓN, Manuel Antonio (1995): *Hacia una nueva era política. Estudio sobre las democratizaciones*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.

GIORDANO, Verónica (2002): "Qué va cha ché. La corrupción en Argentina es un problema de la democracia", en *Agora. Revista de Ciencias Sociales*, N° 7, Valencia, pp. 197-219.

GRACIARENA, Jorge (1985): "La democracia en la sociedad y la política. Apuntes sobre un caso concreto", en Varios Autores, *Los límites de la democracia*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp. 191-202.

LUSTIG, Nora (1995): "La crisis de la deuda, crecimiento y desarrollo social en América Latina durante los años ochenta", en José Luis Reyna, compilador, *América Latina a fines de siglo*, Fondo de Cultura Económica, México DF, pp. 61-115.

MOORE, Jr., Barrington (1973): *Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia. El señor y el campesino en la formación del mundo moderno*, Ediciones Península, Barcelona.

MOULIAN, Tomás (1997): *Chile actual. Anatomía de un mito*, Arcis Universidad-LOM, Santiago.

MOULIAN, Tomás (2004): "La política y los claroscuros de la democracia en América Latina", en *El Debate Político. Revista Iberoamericana de Análisis Político*, Año 1, N° 1, Buenos Aires, verano, pp. 61-67.

MUCHNIK, Daniel (2004): *Los últimos cuarenta años. Argentina a la deriva*, Capital Intelectual, Buenos Aires.

O'DONNELL, Guillermo (1995): "Democracias y exclusión", en *Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*, n° 2, Buenos Aires, verano, pp. 165-172. Entrevista realizada por Sebastián Mazzuca

O'DONNELL, Guillermo; Schmitter, Philippe C. y Whitehead, Laurence, compiladores (1994): *Transiciones desde un gobierno autoritario / 2. América Latina*, Ediciones Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México.

PAYNE, J. Marck; Zovatto G., Daniel; Carrillo Flórez y Allamand Zavala, Andrés (2003). *La política importa. Desarrollo y democracia en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo e Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral, Washington DC.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004): *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Bogotá, 2004. También disponible en versión electrónica, en <http://democracia.undp.org/>

PUCHET ANYUL, Martín (2003). "La crisis de los treinta y de los ochenta en América Latina. Una explicación en clave comparada", en Waldo Ansaldi, editor, *Tierra en llamas. América Latina en los años 1930* Ediciones Al Margen, La Plata, 2ª edición, pp. 321-338.

SOLER, Lorena (2002): "La transición perenne. Partidos políticos y coyuntura electoral en Paraguay (1090-200)", en *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Volumen 1, N° 1, Buenos Aires, octubre-diciembre, pp. 16-28. En Internet, en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>.

STRASSER, Carlos (1999): *Democracia y desigualdad. Sobre la "democracia real" a fines del siglo XX*, CLACSO-ASDI, Buenos Aires.

STRASSER, Carlos (2002): "Democracia y desigualdad", en *El Polítologo*, Año 2, N° 1, Buenos Aires, primavera, pp. 2-4.

STRASSER, Carlos (2004): "La democracia del siglo XXI en América Latina. Apuntes sobre lo que es / no es y lo que será", *El Debate Político. Revista Iberoamericana de Análisis Político*, Año 1, N° 1, Buenos Aires, verano, pp. 23-35.

WOOD, Ellen Meiksins (2000). *Democracia contra capitalismo. La renovación del materialismo histórico*, Siglo Veintiuno Editores, en coedición con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

---

## III – ARTÍCULOS

---

### Una propuesta didáctica: el uso del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia regional y local

*Beatriz Angelini, María Cristina Angelini,  
Susana Bertorello, Silvina Miskovsk<sup>26</sup>*

#### Reflexiones a manera de introducción

Este trabajo tiene por objeto reflexionar acerca del uso de la cultura material (mapas, monumentos, edificios, fotografías, libros y restos materiales en general) como instrumento para la enseñanza y difusión de la historia regional y local, específicamente para el estudio de la región del Río Cuarto, sur de la jurisdicción cordobesa. Esta propuesta parte del supuesto de que en la actualidad la herencia cultural constituye, además de las grandes manifestaciones artísticas y monumentales de la historia humana, aquellos elementos que son puntos de referencia para una comunidad. Estos elementos materiales se relacionan dentro de un nuevo concepto integrado de la herencia abarcando el paisaje histórico, las tradiciones, las manifestaciones artísticas, los restos, los rasgos característicos del origen y de las transformaciones de la urbanización en la región.

Asimismo, investigaciones en didáctica de las ciencias sociales muestran, en los últimos años, la necesidad de modificar el modelo psicopedagó-

---

<sup>26</sup> Docentes del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadoras Grupo de Historia Regional proyecto: "La región del Río Cuarto: transformaciones espaciales y socioculturales", Aprobado por SECyT-UNRC.



gico de la enseñanza y aprendizaje de la historia dado que el abordaje fáctico producía un aprendizaje mecánico, superficial y sin sentido para nuestros jóvenes. De allí nuestra propuesta de analizar la historia regional y local a través de la cultura material. Las distintas representaciones materiales y las confrontaciones de las mismas, permiten observar las continuidades y rupturas temporales y espaciales tanto de lo urbano como de lo rural. Por tanto, reconocer a través de este tipo de fuentes el proceso de construcción y transformación espacial contribuye a comprender la dinamicidad del espacio y reconocer en cada momento histórico su materialidad. Las fuentes materiales como imagen construida son sin duda un documento importante para rescatar la memoria y una forma de preservación del patrimonio, aunque la misma sea un recorte arbitrario de la realidad.

En este artículo primero se mencionará el proceso histórico local y regional, seguidamente se comentarán los lineamientos curriculares en donde es posible insertar el estudio de la historia del pasado local a través de sus registros materiales.

### **El proceso histórico local y regional**

En nuestro caso, la historia local y urbana vinculada al proceso "civilizatorio" surgió en la época del colonialismo tardío de los Borbones, durante la Gobernación de Sobre Monte en el año 1786, con las características de un pueblo de frontera, transformada luego en villa-fortín con el objeto de "proteger" el camino de las pampas, especie de corredor de comunicación entre Chile y el puerto de Buenos Aires y las estancias de la región. Así nació este núcleo urbano denominado Villa de la Concepción del Río Cuarto en la jurisdicción de Córdoba, que fuera asiento de la Comandancia de la Frontera Sur, con el objeto de "brindar auxilio" a los demás fuertes y fortines en la escalada que se inicia para expulsar a la población indígena de estas tierras.

Por ello, la constitución de la Villa de la Concepción fue un espacio fronterizo que mantuvo vínculos de armonías y conflictos entre hispano-criollos y grupos indígenas. En momentos de armonías estos inter-

cambiaban productos que los indígenas negociaban a su vez con otros grupos étnicos o con chilenos (Bertorello y Hurtado, 1998: 16).

Durante el siglo XIX, el nuevo proceso dinamizador implicó el corrimiento fronterizo y la incorporación de nuevos espacios geográficos que darían lugar luego a la formación de la provincia de Córdoba ampliando la producción agrícola y ganadera, junto a la extensión del ferrocarril y a la colonización.

Analizaremos la evolución de la transformación de esta villa de frontera a ciudad en el marco de la organización nacional, las migraciones y las conformaciones sociales de esta nueva etapa histórica.

### **La Historia Regional y local en la enseñanza argentina**

La reforma de los noventa del siglo pasado, fundamentalmente a partir de la Ley 24195 (1993), propone modificaciones en: la estructura del sistema educativo, la función de la formación docente, la transformación curricular y el trabajo en áreas disciplinares. Haremos referencia específica a la enseñanza de la historia regional y local.

En el primer y segundo ciclo de la Enseñanza General Básica se plantea la enseñanza de la historia regional y local. En los contenidos básicos comunes (A-14-1996), surgidos del CFE, se propone el estudio de los espacios más próximos, para que los alumnos puedan acceder a la observación directa. También se propone la elaboración de los conceptos de tiempo histórico y el reconocimiento del pasado desde el presente. Para ello, se aconseja utilizar nociones como: ahora, hace mucho tiempo, antes, después, al mismo tiempo. Es decir, estudiar el pasado inmediato para vincularlo con la experiencia de los alumnos y así facilitar su comprensión.

A partir de estos lineamientos curriculares, nuestra propuesta apunta a visualizar el pasado en el presente a través de las huellas materiales que el pretérito ha dejado. Desde esta perspectiva, los productos materiales que el pasado mantiene en el presente posibilitan lograr no sólo el

aprendizaje significativo sino también la concientización sobre el patrimonio cultural y por ende su conservación. En ese sentido, la imagen adquiere significación tanto en el contexto histórico de producción como en el presente por su reconocimiento de la identidad local (Angelini y Angelini, 1998: 8).

¿Qué entendemos por lo regional y local? En el presente trabajo trataremos de caracterizarlos como el lugar donde los hombres viven en sociedad, satisfacen sus necesidades básicas, realizan una serie de actividades productivas que son las que van construyendo el espacio y lo organizan de un modo particular. Es decir, la historia regional es donde las coordenadas tiempo y espacio se tornan ejes de explicación de la historia. En tal sentido, buscamos observar a través de imágenes como se fue conformando en la región, a decir de Carbonari, “un espacio de frontera” (1998:1).

Para abordar los contenidos a enseñar a través de la imagen, y que ésta no sea una mera descripción técnica de la misma sino que posibilite la comprensión del pasado en el presente, se deben reconocer los siguientes elementos:

- Contexto de producción: momento histórico, grupo social, beneficio e interés.
- Lugar en que se localizan, su destrucción o permanencia en el tiempo.
- Función que cumplían en el contexto de su producción y en la actualidad, si se mantiene.
- Factores e intereses que influyeron en su localización, en su destrucción o en su permanencia.
- Resignificación de la función de esa cultura material

En la lectura de los Contenidos Básicos Comunes, queda claro que debe abordarse paralelamente a la Historia Nacional Argentina y al ámbito internacional “*El pasado de la propia comunidad y de otras comunidades: aspectos característicos contrastándola con el presente*” “*Conmemoraciones históricas y aniversarios de sucesos de diferente tipo. Correspondiendo al ámbito local, Nacional o Internacional*” “*Relaciones básicas entre la historia local y lo nacional a partir de conmemoraciones históricas*” (Contenidos Básicos Comunes, 1993). Evidentemente que asumimos un papel de “medio pedagógico” tal cual lo proponían autores como Verniers (1968)

En los últimos años se ha trabajado en un enfoque renovador histórico y pedagógico de la historia regional y local, aportando elementos esenciales y tratando de rescribir la Historia a partir de la búsqueda de la especificidad de la región.

En el sistema educativo argentino hoy existe, independientemente de la propuesta oficial, un diseño para todos los niveles de enseñanza, que permite abordar elementos de historia regional y local.

Podemos decir que en algunas instituciones educativas constituye una práctica cotidiana la enseñanza y el aprendizaje de la historia regional y local; tratando de marcar la especificidad de lo regional y local en el contexto nacional. Se rescata el patrimonio cultural, con el objeto de su conservación y su difusión para fortalecer el vínculo con la comunidad

Pero todo esto se realiza dentro de un marco de voluntarismo sin llegar a ser una práctica institucionalizada y desconociendo en algunos casos investigaciones recientes. Otro problema a resolver es lograr una articulación de la periodización macro (nacional o mundial) con una regional y local (micro) en función de la especificidad regional.

¿Qué entendemos por patrimonio cultural?. Consideramos al patrimonio cultural como el resultado de las relaciones sociales que se expresan en forma material e intangible. La primera a través de monumentos, arquitectura urbana registrada en imágenes y fotografías. La segunda a través de usos costumbres y valores que aún permanecen vigentes a través de las gene-

raciones, conformado su identidad cultural. El "patrimonio cultural es la representación de la memoria colectiva y los bienes que lo integran: la materialización de esa memoria" (Jornadas Universidad de Santiago de Compostela, 1997)

Los elementos que constituyen el Patrimonio Cultural son testigos de la forma en que una sociedad o cultura se relaciona con su ambiente. Por ejemplo, las características urbanísticas que conforman la Villa de la Concepción de Río Cuarto, que responden a un modelo de ordenamiento español (Cassola, L., 1990: 31).

Es fundamental rescatar la memoria histórica a través de la imagen como testigo de la formación y proceso de transformación con el objeto de lograr la identidad cultural local de los alumnos y también con el fin de que esos testimonios constituyan un elemento de vital importancia de la expansión de la actividad turística. Esta última actividad contribuye al desarrollo social a la vez que económico de nuestra comunidad.

En la actualidad, las políticas culturales que se llevan adelante en nuestro país no son lo suficientemente representativas al no integrar a todos los sectores de la sociedad, predominando el rescate de la cultura dominante. Esto último producto del surgimiento del Estado Nacional en el Siglo XIX con un proyecto cultural dominante sobre la cultura local indígena. El reflejo de esta política dominante es la representación parcial de la historia, que muestra elementos de esa identidad cultural.

En el abordaje de la enseñanza de la historia regional y local, la fotografía y la imagen constituyen valiosos recursos documentales para uso didáctico.

En el uso de la fotografía y la imagen en la enseñanza de la historia regional y local debemos tener ciertas precauciones para "leer" correctamente lo que nos brinda esa imagen. Ante todo, debemos tener en cuenta que su uso tiene un núcleo semántico y que de su identidad y lectura resultará el aprovechamiento y la comprensión de la misma. No hay duda de que el docente debe saber leer una imagen para poder guiar el

proceso de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos podemos llegar a alterar el sentido de la imagen mediante el texto que la acompaña. Un ejemplo claro en nuestra historia local es la imagen de una Villa Fortín en el caso de nuestra localidad. Por ejemplo, desde una ideología liberal, podemos colocar o transmitir un mensaje de defensa de la población blanca; de resguardo de los ataques indígenas; perjudicando o dando una imagen distorsionada de los dueños de la tierra antes de que llegara el español a ocupar y conquistar al "bárbaro infiel". Muchas veces en textos didácticos aparecen fortines atacados por grupos indígenas con epígrafes descalificatorios de los antiguos dueños de la tierra; jamás encontramos representaciones de las incursiones de los blancos sobre el pueblo indígena. Ni pensar colocar un texto que nos muestre ese fuerte o fortín como un "espacio que entrelazaba a dos mundos", cuestión que no se permitía en una mirada desde el poder, ya que el proyecto del blanco necesitaba ocupar y dominar ese espacio como una estrategia de afirmación sobre la localidad o la región (Carbonari, M.R., 1998: 6- 7).

Como analizamos, se puede perjudicar o favorecer una imagen con el fin de justificar a grupos con determinados fines políticos. El ejemplo anteriormente expuesto fue la justificación de la dominación de la cultura blanca sobre la indígena a fines del siglo XIX.

Es necesario señalar que si bien en general las imágenes por sí solas no bastan para lograr un aprendizaje, utilizadas correctamente se convierten en un eficaz recurso en manos del educador. Además, son de gran fuerza motivadora en los procesos de aprendizaje, actúan como dinamizadoras de tal proceso, ayudan a superar las distancias en el tiempo y colocan al alumno en la posibilidad de ser el protagonista de la reconstrucción histórica regional y local.

El uso de la imagen debe ser una actividad planeada y organizada de antemano con sumo cuidado para que el docente pueda orientar, guiar su análisis, para la resolución de un problema que a través de un planteo de propuestas exija el pensamiento reflexivo aplicado a los datos que le aportan las imágenes. Al nivel del aula podemos utilizar la imagen como

disparador motivacional, como complementación, como eje de la clase, o como revisión de un tema.

### PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SEGUNDO Y TERCER AÑO DEL CICLO BASICO UNIFICADO

Nuestra propuesta para la enseñanza de la historia regional y local se construye sobre la base del uso del patrimonio cultural (el medio, fuentes documentales y textos). Desde el punto de vista didáctico, estos elementos pueden ser entendidos como recursos para la enseñanza o como contenidos de enseñanza, apuntando al aprendizaje a través de la construcción de un conocimiento crítico.

#### Los contenidos

- La organización de este espacio desde la llegada del blanco y sus relaciones con la población local. evidenciada convivencia de armonías y conflictos.
- Este espacio cobra importancia para el "Imperio Español". Formación de la frontera, fundación de villas, fuertes y fortines.
- El papel de esta región en las guerras de independencia y luchas civiles.
- El papel de la iglesia en la etapa de conflictividad entre blancos e indígena.
- La llegada del Ferrocarril y el impacto económico, social, urbanístico y rural.
- La llegada de nuevos habitantes a la ciudad y a la región.
- El crecimiento urbano y las nuevas actividades económicas.

➤ Las organizaciones civiles a principios del siglo XX. (Bibliotecas Publicas, organizaciones vecinales, servicios educativos, asociaciones étnicas, el cooperativismo).

#### Actividades a realizar.

1. Visita al Museo Histórico Municipal, Museo del Riel, Museo de Bellas Artes.
  - La visita al museo constituye una actividad de enseñanza y aprendizaje y debe ser planificada previamente, pues si no caemos en el riesgo de consumir objetos o imágenes sin reflexión. Por tanto, debe estar secuenciada de acuerdo a la propuesta curricular realizada. El docente debe ser quien con sus alumnos otorgue sentido al museo de la ciudad y no los objetos que nos sorprendan en nuestra visita.
  - analizar las distintas maneras de pensar la cultura material
  - visualizar el discurso del museo (la selección que se realiza no es ingenua) se dota de sentido y valor a los objetos.
  - Realización de un informe sobre el trabajo de campo realizado. ¿Los alumnos pudieron comenzar a resolver los interrogantes que se planteaban?
2. Una visita por la ciudad nos permitirá explicar el proceso de urbanización de la Villa de la Concepción del Río Cuarto y su entorno rural. "Todo medio rural o urbano, está situado en el tiempo. Posee una historia (...) Esta historia ha dejado huellas. En las memorias, imágenes y en los archivos. Pero también en el entorno (...) y estos vestigios permiten situar a los alumnos frente a la realidad del pasado y el presente. (Luc, 1981: 17).
- Las salidas al medio urbano o rural se plantean como trabajo de campo de un proyecto de investigación y salimos de la escuela para ob-

servar, relevar material, que nos permitan verificar hipótesis, buscar indicios, encontrar huellas.

➤ De modo que ese recorrido debe desarrollar actividades previas y posteriores que se enmarcan en un contexto significativo para los alumnos, y las propuestas deben estar jerarquizadas y respetando una secuencia didáctica como toda actividad de enseñanza.

3. Trabajo con fuentes documentales: la propuesta de trabajar con fuentes documentales públicas y privadas está vinculada a generar un conocimiento relevante que facilite la aproximación de los alumnos a la tarea del historiador y a la historia. Esto permitirá que no obtengan su conocimiento sólo de los libros de textos. Encontramos documentos en el Archivo Histórico Municipal y en los archivos de Bibliotecas Populares, Asociaciones Vecinales, Agrupaciones Étnicas, actores privados, etc.

➤ Trabajar con guías de análisis que le permitan orientar su investigación. La fuente documental por sí sola no enseña, no informa, es necesario ordenar y sistematizar la información que nos brindan los distintos tipos de fuentes para luego armar las relaciones y dar respuesta a las inquietudes planteadas en el trabajo de aula.

➤ Es importante que el docente conozca el contenido de las fuentes y aportes al tema que se pretende enseñar.

Consideramos importante, tal lo expresado en párrafos anteriores, tener en cuenta como actividad previa al trabajo de campo la lectura interactiva, tratando de rescatar los conocimientos previos a través de una síntesis del proceso histórico local, con el objeto de situar al alumno y tornar significativo este aprendizaje

**Contenidos a desarrollar: el nacimiento y transformación de la villa colonial en la región del Río Cuarto.**

La formación de la Villa de la Concepción, antigua denominación de la ciudad de Río Cuarto, tuvo lugar en la última fase del siglo XVIII y desempeñó un papel importante en la época como nudo de comunicaciones entre el litoral Atlántico, el Pacífico y hacia el Norte.

Por este corredor transitaban mercancías y allí se formó, a partir de la división de parte de la Merced de los Cabrera, fundadores de Córdoba, un grupo de estancias productoras de ganado vacuno. Durante la última reforma Borbónica se reestructuró la administración colonial y se decidió conformar el Virreinato del Río de la Plata, habilitando al puerto de Buenos Aires para la actividad comercial con España.

Durante el transcurso de 1786, siguiendo el plan propuesto por la corona española, se fundaron fuertes, fortines y villas en el espacio fronterizo entre los blancos y los pobladores locales, araucanizados y con gran habilidad en el uso del caballo, mientras que sus vínculos transcurrían entre momentos de armonías y conflictos. (Hurtado, E 1997: 109).

El Gobernador de la Jurisdicción de Córdoba propuso y fundamentó la creación de una "villa fortín" sobre la margen sur del Río Cuarto, con el nombre de Villa de la Concepción del Río Cuarto, "*...la nueva Villa, un trancito preciso, para todas las tropas de carretas, y Arreas del Reyno de Chile, San Juan, y San Luis...*" "*...el beneficio de defenza, y seguridad en que se ha puesto aquella Villa, la cual sera con el tiempo la mas apta para proveer de los frutos necesarios, y de toda especie de Ganado a los pasajeros, y para entrar en Comercio con muchos parages de aquella Frontera, y Lugares colindantes abasteciendose al mismo tiempo con facilidad de los efectos, que se necesite....*" (Actas Capitulares de Concepción del Río Cuarto, 1947: 425).

De esta documentación podemos inferir la función defensiva de la actividad pecuaria y de servicios que ya se destacan y se acentuarán a lo largo del proceso de formación de la ciudad de Río Cuarto.

Debemos destacar la importancia de esta Villa que fue creada a partir de un grupo de caseríos dispersos y pasó a ser Comandancia de la Frontera Sur. Las pautas de la distribución espacial no escaparon a las características de las fundaciones españolas: la urbanización en damero.

La conquista del español consistió en una red de ciudades comunicadas entre sí por extensas rutas. En el medio, el vacío -“el desierto”-. “América apareció como un continente vacío, sin población y sin cultura (...)” (Romero, 1986: 86). Allí, en ese “inmenso vacío”, fundaron sus ciudades y se adueñaron del territorio y de sus bienes.

Esta urbanización sufrió modificaciones con el incremento demográfico, la inmigración alentada por el gobierno nacional y la llegada del ferrocarril durante la segunda mitad del siglo XIX. En nombre del “progreso y el orden”, ideología de la clase dominante, se fue transformando paulatinamente la ciudad.

Después de despojar al indígena de sus tierras tras la campaña de 1879 comienzan a dictarse una serie de instrumentos legales con el objeto de “poblar el desierto”; lo que se pretendía en realidad era la incorporación de estas tierras a la producción vinculada a la exportación.

La Villa de la Concepción del Río Cuarto, ciudad pampeana, había sido concebida como un instrumento de defensa y centro de reagrupamiento de pobladores de la Frontera Sur. “*En el sitio más adecuado y casi siempre en el centro, se trazaba una plaza cuadrada y grande, a la que darían luego las fachadas de la catedral o iglesia principal, la casa del gobernador o máxima autoridad con residencia local y la casa del cabildo. A partir de la plaza se trazaba una doble serie de líneas paralelas, perpendiculares entre sí, que marcarían las futuras calles (...)*” (Céspedes del Castillo, G y Regla, 1979:345). La villa no escapó a la descripción de la ciudad indiana, su trazado fue realizado en forma de damero. Este tipo de trazado en la ciudad de Río Cuarto fue respetado hasta fines del siglo XIX.

La ley de Inmigración y Colonización, con el propósito de fomentar el poblamiento, contribuyó a que esta zona fronteriza rápidamente se po-

blara y sobre todo a la vera de las vías de ferrocarril se iban instalando gran cantidad de pueblos que funcionaban como acopiadores de los productos exportables. Es así que por esta ciudad pasará el Ferrocarril Andino con el objeto de unir el Atlántico con Cuyo. El emplazamiento de la estación ferroviaria daría una nueva estructura urbana a la ciudad, ya que la construcción de un boulevard en diagonal con el objeto de unir el centro de la ciudad con la estación rompería, después de cien años, el trazado en damero.

Podemos decir que en las últimas dos décadas del siglo XIX se aceleró su transformación urbana y edilicia. Con la influencia de los inmigrantes italianos, españoles y franceses. Así podemos observar hoy los edificios que se conservan, construidos a fines del siglo XIX y principios del XX. Podemos identificar casas de frentes renacentistas o barrocos y se asoman balcones con delicados trabajos de hierro.

#### Reflexiones finales:

La necesidad de estar repensando algunos conceptos ejes para la enseñanza de la historia regional y local nos han guiado en la exposición de las funciones de la ciudad, sus lugares y la vinculación de la organización del espacio de acuerdo a las funciones que los hombres le dan.

Podemos sintetizar las ideas propuestas en los siguientes conceptos, estrategias y metodología:

- El concepto de función y la instalación de ciudades durante la conquista española en América.
- La localización de la ciudad y su rol durante la etapa tardo colonial en un espacio fronterizo.
- La distribución de los espacios y edificios en la ciudad, y el trabajo sobre los planos coloniales y actuales de la misma.

## Reseñas

- El proceso histórico de la ciudad y los cambios espaciales en la reorganización urbanística y edilicia a partir de la llegada del ferrocarril.
- La construcción de los conceptos y los procedimientos a utilizar.
- El trabajo con las ideas previas, la problematización de las mismas a partir de la observación y la pregunta.
- el relevamiento fotográfico, el trabajo de archivo, la resolución de situaciones en forma individual o en grupo.
- La puesta en común de las conclusiones.

De la propuesta de la enseñanza de la historia, a través de la imagen de los restos culturales, materiales e intangibles, con el objeto de conservar y difundir el respeto por el patrimonio cultural local y regional, se pretende el aprendizaje de una historia integral, haciendo hincapié en lo económico y social. Se concede importancia y protagonismo a todos los integrantes del espectro social, redefiniendo el sujeto histórico según el proceso a analizar.

Se concibe a la historia como proceso, estableciendo las interrelaciones existentes entre las diferentes manifestaciones de la vida histórica y otros saberes, que pueden ser vinculados a otros trayectos del aprendizaje como el Ciclo de Especialización a través de la especialidad Venta de Bienes y Servicios Turísticos.

En esta línea de trabajo se le da preferencia a lo explicativo y relacional. Los alumnos vivencian, construyen y reelaboran los contenidos históricos.

Se intenta incluir la historia de un contexto más amplio, estableciendo las interrelaciones de ésta con las demás ciencias sociales y otros elementos constitutivos de la realidad. La adopción de este programa se apoya en pilares como:

- La creatividad

- Cambios en el "entorno educativo"
- Los recursos
- La planificación y organización de la clase
- La organización de los espacios

Se propone reactualizar el tema de los sentidos, basándose en que percepción sensorial y la habilidad de comunicación son herramientas fundamentales para el aprendizaje. Pretendemos un "mundo con sentido" y contando su historia. Debemos presentar nuestro patrimonio cultural, rescatarlo a través de la imagen y ello permitirá un abordaje participativo de los alumnos en la construcción de la historia local.

## Referencias Bibliográficas:

- ALDEROQUI, Silvia (compiladora) 1996, *Museos y escuelas: socios para educar*, editorial Paidós, Buenos Aires
- AUGUSTOWSKY, G, y otros(2000), *Tras las huellas urbanas. Enseñar Historia a partir de la ciudad*, ediciones Novedades Educativas, Bs., As.
- Actas de Jornadas sobre Gestión y restauración del Patrimonio Cultural, Universidad de Santiago de Compostela, 1997.
- Actas Capitulares del Cabildo de la Villa de la Concepción del Río Cuarto, editadas por la Academia Nacional de la Historia, Buenos Aires, 1947.
- ANGELINI, B y ANGELINI, M A, (1998) La enseñanza de la historia regional y local: entre lo micro y lo macro, Actas IIIº Taller internacional de Historia Regional y Local, La Habana, Cuba.
- ANGELINI, M C y otros, (1995) *La especificidad de la frontera Sur de Córdoba, (1786 -1879)*, mimeo presentada en el Simposio de Historia Regional de las V Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia, Montevideo, Setiembre.
- BATALLAN y DIAZ, (1987), *La definición de patrimonio en la escuela*, Revista Museo etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- BERTORELLO y HURTADO, (1998) Relaciones socio-étnicas en la Frontera Sur de Córdoba, Actas IIIº Taller Internacional de Historia Regional y Local, La Habana, Cuba.

- CARTAS DE VENECIA, La conservación y restauración de los monumentos y los sitios, Venecia, Italia, 1964.
- CARBONARI, M. R., (1998) *De quien es el espacio: La construcción de la Frontera Sur*, Informe Secretaria de Ciencia y Técnica, mimeo, febrero, 1998.
- CARRETERO y Otros (1992), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, editorial Visor, Madrid, 1992.
- CASSOLO, Luis, (1990) *Turismo y ambiente*, Editorial Trillas, México.
- CESPEDES DEL CASTILLOS y LA REGLA, (1976) *Imperio español en América*, Editorial V. Vives, Barcelona.
- Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 6, 14), diciembre de 1993.
- Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Propuesta Metodológica y Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 7), diciembre de 1993.
- DECLARACION DE AMSTERDAN, Protección del patrimonio arquitectónico, 1975.
- HURTADO, E, (1997) *Comercio y conflicto en la frontera sur de Córdoba*, Revista Cronía N° 1 Vol. 1, Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, 1997.
- MUSEO HISTORICO REGIONAL DE RIO CUARTO, Archivo fotográfico.
- NORMAS DE QUITO, Conservación y utilización de monumentos y lugares de interés histórico, Ecuador, 1967.
- PLUCKROSE, H., (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Ediciones Morata, Madrid,
- VERNIERS, J., (1968) *Metodología de la Historia*, Editorial Losada, Buenos Aires.

## Patrimonio y Enseñanza: la encrucijada actual

María Ester Ríos, María Elina Tejerina<sup>27</sup>

El propósito de este trabajo es repensar la misión educativa en referencia a la cultura y al patrimonio en los museos históricos. Para ello, se hace necesario formular algunas preguntas: ¿en la actualidad, hay encuentro o desencuentro con nuestro patrimonio cultural?, ¿cuáles son las condiciones actuales en las que se desarrolla esta situación?, ¿corresponde intervenir a la enseñanza de la historia respecto de este tema?

Para iniciar este abordaje se precisa aclarar que partimos de entender que el patrimonio es, un conjunto de bienes que se acumulan, reconvierten, rinden y apropian en forma desigual dependiendo del contexto histórico y del grupo de pertenencia. Este capital cultural que el museo acoge no es estable, neutro, ni de valores fijos sino que está inmerso en un proceso social de legitimación. (García Canclini:1999, pág 190 ).

Partir de este concepto permite adelantar que estamos frente a un tema complejo, atravesado por intereses de poder que trasciende a los específicamente educativos. Sin descuidar conceptualizaciones generales, el análisis se centrará en ejemplos de casos particulares de la Provincia de Salta, convertida, hoy, en uno de los destinos turísticos más importantes de Argentina y que atraviesa una profunda crisis educativa.

Al proponerse, hace más de diez años, la Reforma Educativa a través de la Ley Federal de Educación, entre sus Principios Generales se afirmaba que debía atenderse al fortalecimiento de la identidad nacional considerando a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales y que se debía conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural,

<sup>27</sup> Docentes-investigadoras de la Universidad Nacional de Salta.



para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan al desarrollo integral de las personas (Ley 24.195: 1993).

La Reforma fue inmediatamente asumida por las autoridades del gobierno de la Provincia de Salta, lo cual trajo como consecuencia inmediata la transformación curricular en los diversos niveles del sistema educativo, es así que entre las expectativas de logro del nivel Educación General Básico (EGB) se expresa:

- Valorar críticamente el legado histórico cultural de la comunidad local, provincial y nacional a la que pertenecen en el marco del reconocimiento y el respeto por la identidad sociocultural del resto de las comunidades nacionales. ( C.B.C.:1995, Pag. 182)
- Reconocimiento de razones de pertenencias a un grupo. (C.B.C.:1995, Pag 207)

Así enunciado, se presagiaban cambios significativos en materia educativa. Los docentes pensaron que podía significar la posibilidad de abordar la historia y el patrimonio propios superando relatos lineales y hegemónicos y, también, de repensar la diversidad cultural en su complejidad con los debates y los conflictos que esto implicaba. Tal diversidad, no sólo se refiere a la que nos configura como integrantes del país, sino a la que nos caracteriza como región.

Ayudaría para una mejor comprensión del tema, señalar que en la construcción del patrimonio de región NOA pueden diferenciarse, en sus orígenes, dos tradiciones históricas culturales. Una de ellas es la andina que, con posterioridad, en la etapa colonial, se ligó al espacio altoperuano y otra, de raíz guaraníca, que se vincula a la región de la selva y del chaco.

La primera tuvo desde tiempos prehispánicos –y muy anteriormente a la dominación inca en el noroeste argentino– una fuerte presencia cultural, sobre todo en las comunidades que habitaron la región de la puna saltonjujeña y de los valles y quebradas. Esta vinculación cultural se profundi-

zó en el período colonial y aún en la etapa de conformación de los estados americanos, luego de la independencia. La imposición del modelo hegemónico del puerto de Buenos Aires terminó por modificar estos antiguos vínculos comerciales, ya avanzado el siglo XIX, sin que esto significara la desvinculación cultural la que se mantiene aún hoy.

Pueblos, hombres y mujeres, transitaban esta región trabajando, intercambiando los productos de la tierra, objetos, ideas y creencias. Ni la cordillera, ni la desértica puna fueron un obstáculo para transitar, como tampoco lo fueron sus valles y quebradas para habitar y desplegar toda las actividades agroalfareras y para desarrollar la compleja red de sentidos, sentimientos y símbolos.

La tradición de la región chaqueña, de raíz cazadora, pescadora y recolectora, estuvo vinculada a la selva y al sistema de los ríos Bermejo y Pilcomayo. Guarda diferencias importantes en cuanto al estilo de vida y a las cosmovisiones culturales respecto de la andina. Sin embargo, su presencia pesa no sólo en sus directos herederos sino en toda la vida de la comunidad actual de la región.

Se trata de culturas diferentes con profundas raíces etno-históricas, ricas en patrimonio tangible e intangible, e inmersas en paisajes igualmente variados y distintos.

Esta variedad de historias y memorias muchas veces fueron –y son– tratadas en el ámbito educativo con omisiones, “olvidos”, generalizaciones o distorsiones que pueden ser consideradas injustificadas, cuando no injustas.

En la escuela se hablaba y se habla de los indios y de los coyas, pero desde una generalidad que parece pretender negar que somos, aún hoy, una de las provincias con mayor población indígena. Ellos caminan, sufren y viven entre nosotros. Estas reflexiones podrían constituirse en el lugar que ayudaría a transformar la nueva Ley de Educación en las aulas.

Una nueva propuesta giraría alrededor de asumir la incapacidad para reconocernos y el hábito de estar a espaldas de nuestro propio rostro. Esto no debe ser interpretado como el deseo de volver atrás huyendo del presente, negando su capacidad transformadora y vivificadora. Iluminan las palabras de Adriana Puiggrós cuando sostiene que

“...nuestra identidad se nutre más de la diferencia que de la esencia y que la médula de nuestro drama son las dificultades para acordar metodologías destinadas a ligar las heterogeneidades mediante vinculaciones productivas, antes que a convertirlas en antagonismos”. (Puiggrós, A.: 2004: pág.20)

Puestos en tal encrucijada, cabe preguntarnos ¿cómo hemos sido capacitados desde nuestra formación docente para asumir este desafío?

Si se revisan los planes de estudio de formación de docentes de nivel EGB –tanto del ámbito público como privado–, no se halla entre las materias del plan ninguna específica referida al tratamiento del patrimonio cultural, nacional, local o regional. En la asignatura Historia, algunos programas tienen referencia a la historia regional, con una fuerte impronta en el análisis político, y de ello puede inferirse que los estudios o análisis destinados a aspectos culturales son tangenciales.

Del análisis de visitas realizadas en los dos últimos años a los museos históricos y antropológico-etnográfico de la capital salteña, no llegan a cinco los registros de visitas de delegaciones estudiantiles correspondientes a institutos de formación docente. La visita a los museos, por ejemplo, podría servir, porque en ellos se exhiben, conservan e investigan parte del valioso patrimonio cultural de la región.

Estos datos resultan tan curiosos como significativos, puesto que, si bien el poder cultural ya no está localizado en la escuela: se filtra por todas partes, no importa en qué casas, no importa en qué habitación, por medio de las pantallas de la televisión. Se personaliza. Por todas partes insinúa sus productos. Se hace íntima. Esto cambia la posición de la escuela... Ayer la escuela era el canal de centralización. En nuestros

días, la información llega por los múltiples canales de la televisión, de la publicidad, del comercio, etc. Y la escuela puede formar un núcleo crítico en la que las materias y los alumnos elaboren una práctica propia de esta información venida de otras partes (Certeau, M.: 1999, pág. 113)

Otros interrogantes se presentan en el análisis: si reconocemos que desde la formación docente el tema cultural está ausente, ¿sobre qué base de conocimientos científicamente sustentados y con qué tipo de información se está interviniendo didácticamente? Quizás la escuela, los docentes, están depositando la formación cultural de los estudiantes en otras personas, en otros profesionales, o en los servicios que ofrecen instituciones como los museos, las bibliotecas, los centros culturales. Esto en sí mismo no es criticable, pero no debe olvidarse que la misión educativa de un museo no es la de suplir la misión cultural de la escuela.

Por otra parte, la proliferación de carreras turísticas, de nivel superior, también ha influenciado considerablemente en el tema educativo, esto tiene su correlato en la campaña turística emprendida por el gobierno provincial tanto a nivel nacional como internacional e intensificada en los últimos tres años.

A estas alturas, nadie niega la complementariedad existente entre patrimonio cultural y turismo. Sabemos que el patrimonio, tangible e intangible, se encuentra estrechamente ligado al paisaje natural:

“...no se puede concebir a aquél desvinculado del entorno, a tal punto que en la actualidad se incluye una nueva categoría: los paisajes culturales, dentro de ellos se han incluido ‘los paisajes deliberadamente definidos’ como los parques y jardines, los ‘paisajes esencialmente cambiantes’ como los cultivos, de los cuales tenemos como ejemplo, en Salta, la cosecha de alfalfa y de trigo en el Valle Calchaquí, los de caña de azúcar o de tabaco en los Valles de Lerma y de Siancas y los ‘paisajes asociativos’, es decir, aquellos que no habiendo sido modificados por el hombre tienen una connotación cultural como el Volcán Llullaillaco”. (Gómez, R.: 2000)

En términos de capital cultural, son un conjunto de bienes que no son estables ni neutros, con valores o sentidos fijos, sino que, forman parte de un proceso social que como el otro capital, se acumula, se reserva y produce rendimientos de los que los diversos sectores se apropian de manera desigual.

Tan cierto como esto es, que así como el patrimonio sirve para unificar a una nación, también las desigualdades en su formación, en su valoración y en su apropiación exigen que se lo estudie como un lugar de tensión —cuando no de lucha— material y simbólica.

Hoy, es ingenuo ignorar que las diferencias regionales originadas por la heterogeneidad de experiencias y por la división técnica y social del trabajo, son utilizadas por los sectores hegemónicos para obtener una apropiación privilegiada del patrimonio común. Actualmente, la provincia de Salta es ejemplo de esta situación; a esto se suma que se confunde, en particular en los ámbitos de decisión política, que hacer turismo es cuestión de promoción y no de planificación.

En este momento, sin dudas, el pasado vende mejor que el futuro. Basándonos en el argumento estándar de Adorno, en que la mercantilización se equipara con el olvido, el marketing de la memoria no genera sino amnesia.

En materia educativa, en las carreras de Turismo, los planes de estudio presentan materias vinculadas al conocimiento del patrimonio cultural y natural, no obstante hay poca o ninguna especificación acerca de su tratamiento, su uso y aprovechamiento desde una perspectiva sustentable. Mucho menos este es un planteo que preocupe a los funcionarios del área turística.

El rico y variado patrimonio cultural material está expuesto al turismo sin contemplar o evaluar la capacidad de carga y el umbral de tolerancia, de edificios o monumentos, yacimientos o sitios arqueológicos o paleontológicos, tampoco existen diagnósticos o evaluaciones del impacto positivo o negativo que implica su exhibición sin las debidas medidas de

seguridad, conservación, integridad y dignidad. A esto se suman situaciones profundas de carácter ético las cuales se vulneran con impunidad escandalosa. En pleno inicio del siglo XXI se promociona la exposición de muertos, es el caso de los “Niños de Luján”, por sobre las voces que, sin negar el valor de su estudio, se niegan a la mercantilización a la que somete su exhibición a todo público.

A manera de solución se dice que el visitante podrá encender una luz si desea ver los cuerpos, pero ¿no es esto un solapado intento de transmutación de responsabilidades? No se trata de ver o no ver, sino que de fondo se violan los códigos de deontología museológica.

También son comunes las falsificaciones o desnaturalizaciones del patrimonio intangible en nombre de la explotación turística, con falsas máscaras de la memoria y la identidad. Como ejemplo claro de esto basta con mencionar los tan promocionados “carnavales de invierno”.

En este punto, se impone remarcar la idea de que los procesos interesan más que los objetos, y son de interés no por su capacidad de permanecer “puros”, iguales a sí mismos, sino porque representan ciertos modos de vivir el mundo y la vida. Seguramente, la difusión del patrimonio cultural no tiene por fin último perseguir la autenticidad o reinstaurarla, sino construir la verosimilitud histórica desde la investigación seria y la restauración responsable.

En los funcionarios del gobierno de Salta, vinculados al turismo hay omnipotencia en las decisiones que toman respecto al tratamiento del patrimonio cultural y natural; en la publicidad se esconden maneras de no informar sobre los actos y propósitos de gobierno en materia turística y cultural. Se trata de un canibalismo político y cultural que nos ata al atraso, mientras las autoridades educativas guardan silencio.

La manipulación social de la memoria y del olvido, la distorsión ex profeso son prácticas vigentes, además, son manifiestos ataques a nuestra condición de personas. Es un modo de alineación colectiva, es un modo de construir ideología que confunde.

Ante esto, ¿pueden los profesores, en particular los relacionados al campo de las ciencias sociales, desde su práctica docente cotidiana hacer algo?

Lo expuesto vuelve la reflexión al título de este artículo, la encrucijada actual se plantea porque existe un manifiesto desencuentro entre la educación y otros ámbitos, las prácticas del poder político y el silencio de las autoridades educativas al momento de intervenir en este tema operan como obstáculos para un correcto tratamiento y valoración de nuestro patrimonio nacional y regional. Esta situación no debe continuar fagocitándose por parte de los profesores de los diferentes niveles, en especial los vinculados a la formación docente.

En el nivel obligatorio de la Educación Básica Común, la educación en el área de las ciencias sociales, debería recuperar los claros objetivos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje de valores culturales que alguna vez tuvo. Debería aportar conocimientos y herramientas responsables para asumir la convivencia democrática; cuestionar, entre otras cosas, el consumismo irracional, la desigualdad como un hecho natural, la explotación de las personas, la violencia y cualquier tipo de discriminación. Un currículum que centre su mirada en la problemática del patrimonio cultural y natural puede contribuir al logro de estos propósitos educativos.

Desde los institutos y universidades de formación docente en el campo de la educación, la historia, las ciencias sociales, la ética y la economía -entre otras- y desde las carreras de turismo específicamente, sería propicio que se profundice el conocimiento del patrimonio cultural y natural desde bases científicas; que se atienda y promueva la investigación para actuar sobre él con criterios sustentables; que se aborde la diversidad cultural tratando de asegurar la equidad de representación de los distintos grupos culturales. Luego de dos décadas de políticas neoliberales, en las que se inscriben las de ésta provincia, podrían ser las reflexiones de este trabajo un punto de partida para repensar y modificar la agenda cultural actual.

Hoy, la sociedad toda demanda de la escuela y de la enseñanza claves para reapropiarnos del patrimonio. Para atender esta demanda se necesita voluntad, conocimientos, recursos, sensibilidad. Ya no es suficiente la adhesión simbólica, es necesario como primera instancia superar la encrucijada, instalar el dilema; y de allí, transitar el camino de nuevas y necesarias "acciones".

## BIBLIOGRAFÍA

DE CERTEAU, Michel (1999): *La cultura en plural*. Bs. As. Nueva Visión.

GARCIA CANCLINI, Néstor (1999): *La globalización imaginada*. Bs. As. Paidós.

GÓMEZ Roque Manuel (2000): "Patrimonio cultural y turismo", ponencia presentada en el Congreso Virtual sobre Patrimonio Cultural y Turismo, Salta

PUIGGRÓS, Adriana (2004): "La identidad entre el sainete y la ópera" en *Revista Ñ*, Año I, N° 23, Buenos Aires.

## ¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia?

### La historia de Asia y África en la escuela media

(Segunda parte)

*Alcira Trincheri<sup>28</sup> y Mirta Abdala; Cecilia Lo Russo<sup>29</sup>*

#### Introducción

En esta segunda parte -continuación de la primera<sup>30</sup>- nos proponemos presentar un enfoque teórico desde el cual sustentar la enseñanza de la historia relacionada con el mundo afro-asiático, además de exponer el trabajo comprendido de la empiria. Decidimos incluir dentro de este trabajo las entrevistas orales para acercarnos a nuestro objeto de estudio: la enseñanza de la historia asiática y africana en la escuela media. Este es el gran propósito pues las entrevistas nos posibilitaron llegar a los profesores de historia del nivel medio de San Carlos de Bariloche para recibir sus testimonios y convertirlas en textos escritos (OXMAN; 1998:11).

El gran interrogante que nos surge es ¿cómo nos posesionamos frente a la enseñanza de la historia en general y del mundo afro-asiático en particular? Haciendo consciente las representaciones colectivas y las teorías dudosamente eruditas sobre “el choque de civilizaciones”<sup>31</sup> que contribuyen

<sup>28</sup> Docente de la Universidad Nacional del Comahue.

<sup>29</sup> Docentes nivel medio de San Carlos de Bariloche.

<sup>30</sup> ABDALA, M.- LO RUSSO, C. y TRINCHERI, A.; “¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media (Primera parte)”; En: Reseñas (2004) de Enseñanza de la historia; Año 2 N°1; APEHUN, Universitas.

<sup>31</sup> En los años ochenta y noventa, la tendencia general, en el Islam ha seguido: “...una dirección antioccidental... La reafirmación del islam, sea cual sea su forma sectaria concreta, supone el repudio de la influencia europea y estadounidense... es difícil encontrar declaraciones de musulmanes, sean políticos, funcionarios, académicos... en las que alaben los valores e instituciones occidenta-

reforzar esas ficciones que son “Oriente-Occidente”<sup>32</sup> como también, las excisiones traumáticas “Islam-Occidente”<sup>33</sup> que postulan “espacios monolíticos” irreconciliables. Ni Oriente ni Occidente son entidades monolíticas, sino entidades complejas y heterogéneas. Para la enseñanza media, tradicionalmente Oriente es, China, Japón, India y los países islámicos.

Todas las cuestiones anteriores pueden demostrarse históricamente, culturalmente y políticamente peligrosas. Es verdad que geográficamente existen un Occidente y un Oriente. Pero uno es siempre el occidente o el oriente de alguien: todo depende de hacia dónde se vuelva la mirada y de dónde es que uno mira. Por lo demás estas nociones carecen prácticamente de sentido puesto que “...las culturas se encuentran sumamente imbricadas, sus trayectorias son demasiado híbridas e independientes como para que se las pueda separar de manera radical en dos bloques cuya oposición es de naturaleza esencialmente ideológica...” (Bichara; 2001: 15).

Este trabajo trata de construir una alternativa superadora a la actual visión de la historia de Asia y África en los materiales bibliográficos de uso habitual en la escuela. Mientras sigan impregnados de “orientalismo” continuarán siendo una construcción artificial. Próximamente en la

les...”; En: HUNTINGTON, Samuel, P.: (2003); *Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Buenos Aires; Paidós; p.254.

<sup>32</sup> La noción “Oeste” como entidad política surge en el siglo XVI, antes era la cristiandad. Durante los siglos XVII y XVIII el “Oeste” fue una denominación geográfica, siendo sinónimo de “Occidente” y de “Europa”. La expresión “Oeste” adquiere un papel político cuando designa el proyecto imperial de Europa: la penetración colonial en el siglo XIX en India, China y Medio Oriente. Incluso se le suma al vocablo Estados Unidos, referido como “Nuevo Mundo” que luego se fundió con “civilización”, término acuñado por los filósofos de la Ilustración; en: SARDAR, Ziauddin; (2004); *Extraño Oriente*, Barcelona; Gedisa; p.19.

<sup>33</sup> “...El islam es una civilización producto de una religión, y hasta el día de hoy basada en la fe. La civilización occidental nació de una religión, pero la abandonó y reemplazó por la razón y la ciencia... ambas comparten algunas características esenciales y que desde sus orígenes o en algún momento posterior, pero crucial para su formación, consolidación y desarrollo, se inspiraron o recibieron una influencia decisiva de las mismas fuentes...”; En: RUIZ FIGUEROA, Manuel; (1996); *Islam: Religión y Estado*; México; El Colegio de México; pp.12-233.

tercera parte se esbozará una propuesta concreta de la producción de materiales.

### Problemas actuales de la historia

Desde la difusión de cuestiones académicas se suma la cuestión de algunos historiadores que han proclamado "el fin de la historia" en el intento de abolir un pasado que de otra manera permitiría dar sentido al presente e imaginar el futuro. Este punto de vista tiene que ver con otra de las aristas ideológicas de la dominación colonialista del mundo propia de Occidente. En la actualidad la expansión del proyecto cultural de Occidente disfrazado de globalización se basa en la imposición cultural que puede resumirse en una nueva "recolonización" de vastas regiones del planeta a las que se suman las ocupaciones militares de Afganistán e Iraq (Devalle; 1996: 46-47).

Por razones de espacio sólo a modo de ejemplo citaremos algunos intelectuales que se han ocupado de revertir la perspectiva clásica de la historia asiática y africana. Samir Amin observa como se ve la historia a partir de la historiografía occidental, mediatizada por un velo eurocéntrico dominado por una sola visión que hasta hoy se ha constituido en la historia desde los que tienen el poder, jugando con una ideología, precisamente la capitalista.

Aunque no es fácil para los historiadores enfocar problemas históricos generalmente mal-tratados, los profesores manifiestan su preocupación para poder enseñar lo que sucede en la actualidad: "...yo digo algo así muy rimbombante, que el docente debe perder el miedo a la actualidad... creo que es fundamental... creo que el docente tiene terror porque nos está costando mucho conseguir el material... nos está costando mucho el estudio... nos está costando reunirnos... yo creo que el miedo a la actualidad es terrible"<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> E.O. N°3.

### La historia de Asia y África en el aula

Una de nuestras pesquisas indagó acerca de la presentación de la historia afro-asiática en el aula<sup>35</sup>, cuestión que resultó muy heterogénea. Algunos profesores explican las situaciones comparando el desconocimiento actual de los espacios orientales de parte de alumnos con sus propias trayectorias personales: "...Hace veinte años todos estudiábamos en la escuela media las grandes culturas, la china, la india pero no insertas en una política mundial. Ahora los alumnos no ven nada en la actualidad, muchos preguntan que pasa con los israelíes y con los palestinos, que son los asentamientos... preguntan si el Cercano Oriente es el Medio Oriente, ellos no logran situarse. Aunque para nosotros en esa época no existían problemas de petróleo, esa zona no era importante geoestratégicamente como lo es hoy y todo esto se acababa en el Mediterráneo..."<sup>36</sup>.

Otros docentes demuestran inquietudes a la hora de informar cómo enfrentan el aula con una clase sobre Asia o África. Por ejemplo, desde el aporte de la innovación pedagógica<sup>37</sup> se pueden incorporar al aula algunos recursos que superen la clase tradicional de tiza y el pizarrón. Como tener la posibilidad de ver un noticiero, de discutir en el aula un programa de radio, de leer la noticia en una revista o en un periódico. La idea no es competir con los medios de comunicación sino utilizar los medios de comunicación como recursos de aprendizaje para que puedan servir para una lectura crítica de la realidad. Por ejemplo hay muy poca práctica en el uso del diario como recurso didáctico.

Hoy en día lo antes expuesto es muy necesario para abordar la historia Asia y África, cuando las noticias de los medios de comunicación aluden a la invasión a Iraq o Afganistán. El vídeo y la televisión pueden ser

<sup>35</sup> En la situación de clase cuando un profesor de historia expone, los alumnos quieren que no se salga del tema: "por que se me fractura la cabeza" no quieren saber más de eso de lo que uno está diciendo (E.O. N°2). Otros profesores tienen algunas preferencias con respecto al tipo de alumno, los que han adquirido la formación de investigador (E.O. N°4).

<sup>36</sup> E.O. N°3.

<sup>37</sup> E.O. N°4.

buenos recursos siempre y cuando se entienda que es un medio para lograr un fin, para que el alumno, pueda partir de mirar y observar, para ver que puede interpretar, comparar, conceptualizar. Tal vez este pueda ser un camino para repensar estos viejos problemas en el aula que todavía no tienen solución<sup>38</sup>.

Es más, la aplicación de los contenidos de las reformas en los libros de texto en Bariloche, hizo que, fuera casi el fin de los pocos contenidos de Asia y África que incluía la escuela. Ahora si relacionamos el currículo<sup>39</sup> con el manual de texto algunos docentes continuaron con el del CBU y otros no de golpe, pero si lentamente, fueron adaptándose a los materiales que aparecían como contenidos básicos comunes del tercer ciclo del polimodal de la Ley Federal de Educación. Esto tal vez<sup>40</sup> más por la adhesión a los libros de texto que por una lógica pensada. Ante la falta de un currículo concreto posible, los docentes adoptan como currículo encubierto al libro de texto que hacen comprar al curso. Aunque para otros docentes consultados son opciones aisladas, la mayoría de ellos no sugieren la posibilidad de la compra del texto. Mientras que aquellos docentes que incluyen materiales de Asia y África expresan: *"...toda esa bibliografía se las he ido haciendo yo, porque no hay textos que ellos puedan leer, así que, son síntesis preparadas con el tiempo..."*<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> La historia presentada en el aula a los alumnos de forma escrita también presenta problemas. Los alumnos manifiestan disconformidad y falta de comprensión ante el texto aportado por los profesores. Motivados por esos obstáculos, los docentes de un colegio se reunieron para realizar una representación escénica de una hipotética situación áulica con los roles cambiados, los docentes se ubicaron en el lugar de los alumnos. Los resultados no fueron nada satisfactorios para los profesores, pues el material distribuido no pudo ser comprendido entre los propios colegas (Marzo 2004; San Carlos de Bariloche).

<sup>39</sup> No existe un currículo común para los profesores de historia del nivel medio. En el transcurso de los años 2003 y 2004 se realizó un encuentro en dos partes de la Provincia de Río Negro -en San Carlos de Bariloche y en Viedma- convocados en días sin actividades para tratar de ponerse de acuerdo en que contenidos trabajar año por año en las dos ciudades, no se pudo. Las reuniones concluyeron en que era imposible pensar en un currículo compartido desde distintas experiencias de aprendizaje (E.O. N°4).

<sup>40</sup> E.O. N°4.

<sup>41</sup> E.O. N°2.

### Los contenidos de historia afroasiática en la escuela media

En la localidad de Bariloche, algunas escuelas tienen la iniciativa de discutir acerca de qué contenidos de historia abordar en el ciclo lectivo. Los profesores de historia y geografía de los CEM<sup>42</sup> se reunieron para recordar lo que iban a trabajar en el año 2004 en sus programas. Los ejes programados fueron tres. El primero, la historia como ciencia social, herramientas que trabaja esta disciplina, fundamentalmente el tema de la ubicación espacio temporal así como rectas históricas y aquellas ciencias auxiliares que sirvan para la lectura de procesos. Un segundo eje, la prehistoria y las culturas de la antigüedad tanto europeas como americanas. Un tercer eje, el feudalismo visto como modo de producción. Este último contenido se hizo en una puesta en común con los "profes" de geografía porque para ellos es la mejor forma de abordar la perspectiva de los modos de producción para concluir con el proceso histórico, o sea esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo. Sólo un docente mencionó la posibilidad de dar el "imperialismo como etapa superior del capitalismo" en el sentido leninista, visión que no aparece en los manuales. Aunque para otros docentes entrevistados no les consta esa decisión de los CEM y de hecho ellos no respetaron tales ejes.

En épocas del CBU una alternativa para ver algún tema de historia afroasiática era instrumentar un programa paralelo al lineal-habitual. Dicha tarea<sup>43</sup> les llevaba más tiempo y daban nudos temáticos tales como la revolución cubana, el conflicto yugoslavo, el petróleo en el Asia central.

El mayor problema en los docentes<sup>44</sup> de historia es el temor a enfrentar la actualidad<sup>45</sup>. Para otros<sup>46</sup>, observadores de las prácticas de enseñanza

<sup>42</sup> E.O. N°1.

<sup>43</sup> E.O. N°2.

<sup>44</sup> Estas cuestiones también tienen que ver con quiénes son los que están acreditados para asumir en un aula la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje, concretamente de impartir los contenidos de historia. En Provincia de Río Negro se accede a un cargo de la siguiente manera: primero, es la titulación, para alcanzarla hay que tener nueve puntos.

los contenidos específicos de Asia y África, generalmente, no se abordan en la escuela. Para los mismos profesores, los docentes no tienen formación específica y sólida en ese aspecto<sup>47</sup>. Tampoco existen materiales que tengan transposición didáctica, que adapten el discurso para un alumno de escuela secundaria.

En otra situación los docentes relatan a propósito de la invasión a Iraq: el profesor de historia trajo un texto y con eso empezó su clase, *"le costo mucho... porque la bibliografía que existe esta dirigida más que nada a un alumno universitario o a un lector experto..."*<sup>48</sup>. La opinión generalizada de los entrevistados es que el material bibliográfico que se encuentra habitualmente es para un lector que tiene información, que tiene hábitos de lectura de diarios o de libros con textos que están dirigidos a una clase media urbana escolarizada y éstas cuestiones no interesan a los alumnos de Bariloche. También se utilizó en las aulas un documento de la CTERA de cómo introducir el tema de la guerra en las escuelas a posteriori de la

---

Para lograr este lugar hay que ser profesor de historia universitario o terciario. Después sigue una segunda categoría -los títulos habilitantes o supletorios- los seis puntos, como es el caso de los maestros. Lo que muchas veces pasa, es que se cubren los primeros cargos con profesores y las vacancias que le siguen son cubiertas por maestros o por abogados. De informaciones obtenidas en reuniones regionales las cifras sobre los cargos cubiertos con títulos supletorios son alarmantes en la Provincia de Río Negro. Por ejemplo hay localidades rionegrinas donde el 80% que trabaja como profesores de enseñanza media no tienen título secundario, principalmente en las áreas de geografía, lengua, física, química (E.O. N°4).

<sup>45</sup> E.O. N°3.

<sup>46</sup> E.O. N°4.

<sup>47</sup> Tampoco debe alejarse a la universidad de la función de preparar a los profesotes para enfrentar la historia de Asia y África en el aula. De ahí que según los docentes entrevistados, los pocos cursos que se han hecho desde la Universidad, hayan tenido un buen impacto en la escuela. Es muy importante porque el docente cuando aprende, un nuevo conocimiento o afianza los conocimientos siente necesidades de transformarlos en una actividad áulica. La mayoría de los docentes opinaron que les parecen interesantes los cursos que tienen como instancia de acreditación, y la evaluación de la elaboración de una propuesta didáctica.

<sup>48</sup> E.O. N°1.

invasión a Iraq<sup>49</sup>. Tal vez hubiera sido interesante una instancia de evaluación para tener una opinión sobre el documental o del resultado de la puesta en escena del mismo.

Sintetizando la opinión de los docentes<sup>50</sup> es que todas las problemáticas asiáticas y africanas se "manejan" ante una demanda concreta de los "chicos" más que como política educativa. Aunque algunos se esfuerzan por sistematizar contenidos para avanzar sobre la etapa imperialista empiezan con la Primera Guerra Mundial *"...entonces empecé hablar sobre Lenin, la caracterización de la etapa imperialista y brevemente les describí como se habían repartido África y Asia, y las consecuencias ulteriores, que tuvo eso. Pero rivistes, son comentarios, son fragmentos ante tanta cosa..."*<sup>51</sup>. Todos los asuntos internacionales se toman solamente a partir de emergentes que surjan de cuestiones muy difundidas como pueden ser: la invasión a Iraq o Afganistán o el conflicto palestino-israelí. Pero al no ser parte de una política educativa con continuidad, los temas no tienen sistematicidad en el tratamiento, son simplemente alusiones. No son parte de un programa o de una planificación. En el currículo anterior, el del CBU aunque sea de forma tardía -y eso es criticable<sup>52</sup>- en el cuarto año tenían los profesores de historia el espacio para enseñar espacios culturales no occidentales.

### La historia de Asia y África en los manuales

El presente trabajo no tendría sentido, sino seleccionamos aquellos manuales de texto que contienen las temáticas que cronológicamente les

---

<sup>49</sup> E.O. N°1.

<sup>50</sup> Indudablemente no se puede esconder la relación de las condiciones materiales de los profesores con la formación profesional que requieren para dar contenidos de Asia y África. Una de las características más notables de los últimos tiempos es la del profesor "taxi". Sin ninguna pertenencia institucional, este docente trabaja alrededor de 60 horas semanales, lo cual le impide involucrarse primero con los alumnos, segundo con la escuela y tercero con algún compañero para realizar un trabajo interdisciplinario.

<sup>51</sup> E.O. N°2.

<sup>52</sup> E.O. N°4.



corresponden los contenidos históricos contemporáneos. Además las editoriales que se citan se han expandido llegando a los profesores de historia de nivel medio y terciario, entre otras cosas por la política de márketing logrando desplazar a los antiguos libros de Fernández Arlaud, Ibáñez o simplemente A-Zeta. Esta, una línea editorial que se adjudicaba la autoría, sin tener autores, y que de alguna manera eran aceptados por el Ministerio de Educación de la Nación al no ser impugnados.

Hoy día los manuales se distribuyen gratuitamente a los docentes y a las bibliotecas de las escuelas. Además las editoriales llegan a los profesores con cursos instrumentales de capacitación para el uso de los manuales en el aula. Además acreditan a los docentes para el empleo del discurso del manual. Las Reformas de los "nuevos libros" hacen hincapié en un formato incorporando letras de canciones de moda y nombres de historiadores del nivel universitario. Pero las mismas no han superado la ahistoricidad del tratamiento de los temas. La bibliografía académica se menciona pero no está incorporada al contenido. Por ejemplo muchas veces se cita la bibliografía utilizada en tal materia de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA<sup>53</sup>, queriéndole dar al manual un barniz de actualización académica, pero ni siquiera cambian la periodización eurocéntrica de las edades antigua, media, contemporánea.

Por otro lado se hace una introducción en uno de los libros de textos mas conocidos que habla de las transiciones en la historia, pero cuando el argumento se presenta vuelve a la cronología tradicional europea sin superar la descripción del acontecimiento y sin problematizar la cues-

<sup>53</sup> "[Las obras en lengua extranjera han sido consultadas en las versiones traducidas por la Cátedra de Historia de la Colonización y Descolonización de Asia y África. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.]", En: ALONSO, María Ernestina; VAZQUEZ, Enrique Carlos; GIAVÓN, Analía; (2001); Historia. El mundo contemporáneo; Madrid; Aique; p.287.

tion de fondo (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suttano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:14).

En el otro texto más usado en la escuela su ideología queda expuesta cuando define causalidad y explicación histórica. Generalizan que la historia siempre fue vista a través de las divinidades de la naturaleza humana. Y que recién a partir del siglo XVII por medio de los hombres de la Europa Occidental se inician las explicaciones racionales de la historia. Estas afirmaciones no hacen más que confirmar el eurocentrismo, la explicación histórica es europea y la historia "científica" se origina en Europa. Aunque el manual menciona ciertos cuestionamientos a numerosos filósofos y científicos que han debido revisar estas concepciones "...persiste la idea de que las 'cosas' suceden 'obedeciendo' un 'orden natural'..." (Alonso- Vazquez- Giavón; 2001:10).

Ahora es necesario introducir y desarrollar esto que se enuncia "la existencia de visiones veladas": "...para el sentido común de la gente y para muchos historiadores, el capitalismo surgió con la Revolución Industrial... Sin embargo, para que surgiera... fue necesario un largo proceso de profundos cambios..." (Alonso- Vazquez- Giavón; 2001:22) ¿Dónde está el desarrollo y la explicitación que identifica la naturaleza del capitalismo?

Otro caso de "historia velada", en vez de plantear la transición al capitalismo, como la Revolución Meiji en Japón, se minimiza el papel de ese país, reduciendo la figura del emperador bajo el análisis occidental de la monarquía "...existía un emperador, pero sólo desempeñaba un papel político secundario... Recluido en su palacio... el emperador debía aceptar..." (Alonso- Vazquez- Giavón; 2001:110) Basta recordar que una de las condiciones de Japón antes de rendirse ante Estados Unidos, luego de la Segunda Guerra Mundial, fue resguardar la figura del emperador que hacía a la identidad nacional japonesa.

Sumado a lo antes dicho, si bien en la bibliografía del manual está citado Samir Amin, no explican los mecanismos de la dominación de los países "centrales" y de la acumulación desigual, pilares básicos en tal autor. Aunque el modelo de dominación sea un grave problema, un obstáculo

para el crecimiento autónomo de los pueblos periféricos: "...el capitalismo realmente existente se ha convertido en un obstáculo al progreso ulterior de las fuerzas productivas a escala mundial, porque el modo de acumulación que impone a la periferia excluye la perspectiva de una recuperación... Ejerce una atracción fascinante en Occidente... Las burguesías del Tercer Mundo no conocen otro objetivo; imitan el modelo de consumo occidental y la escuela reproduce en esos países los modelos de organización del trabajo que acompañan a las tecnologías occidentales..." (AMIN; 1997: 131).

Los manuales responden a la ideología política posterior a la Segunda Guerra Mundial, los pensadores que influyen en sus editoriales presentan primero la referencia en la lectura de la "teoría del enemigo en el espejo". Estados Unidos u occidente necesitan del enemigo mediante una imagen invertida que les permita saber quien es. Occidente tuvo a la Unión Soviética como su enemigo. Entonces para ellos occidente es el resultado de la resta con el espacio geográfico mencionado, especialmente en todo lo relativo a la "libertad" y al "liberalismo económico". Todos los contenidos de los textos escolares reflejan esta posición. Si en cambio nos detenemos en el hoy, el enemigo es el Islam (Miralles; 2004: 2).

Los manuales analizados tratan de explicar las conexiones en el mundo actual a través del sistema mundo. No hay duda que todos ellos aluden al término que acuñó Inmanuel Wallerstein; 1984: 12. Sin embargo los criterios utilizados no son los de éste último, sino que se citan valoraciones positivas del funcionamiento de dicho sistema, no incorporan que la crisis de la modernidad conlleva a la crisis de una "configuración histórica del poder" en el marco del sistema-mundo capitalista.

"...Una de las características principales del sistema mundial europeo del siglo XVI... el centro dominaba a la periferia. Pero el centro era muy amplio... en las formas en que diversos grupos buscaban utilizar las estructuras del Estado para proteger y favorecer sus intereses..." (Wallerstein; 1979: 182-183). Si bien esta concepción ha tomado otras formas en tiempos de la globalización, no desaparece sino que se reorganiza la economía global capitalista sobre la base de la producción de las diferencias y terminan reafirmando el sistema mundo desigual (Castro-Gómez; 2003: 145).

Uno de los manuales analizados *El mundo contemporáneo. Desde el comienzo del siglo XIX hasta nuestros días*<sup>54</sup>, si bien se titula "El mundo Contemporáneo..." en el índice los autores no hacen alusión a ningún título o subtítulo que concrete la historicidad de los pueblos de Asia y África a los ojos del lector. El título contiene la adhesión implícita a una cronología europeizante cuyos criterios y valores en la periodización adoptada en ningún momento se hacen explícitos al alumno. Los títulos y subtítulos están vinculados a acontecimientos que tienen lugar en Europa, América y Argentina. La primera pregunta que nos surge entonces es ¿por qué titular el manual *El Mundo Contemporáneo*? El "mensaje" consciente o inconsciente en este caso, sería: la historia de los otros no existe, sólo la historia de occidente posee hechos suficientemente destacados como para figurar en este cuadro (Perrot- Preiswerk; 1979:312). Por otra parte en dicha periodización, se evidencia una selección autocentrada de los hitos históricos. Nótese que de un total de doscientas cinco páginas sólo doce hacen referencia al mundo afroasiático.

Los párrafos precedentes involucran al manual de Santillana, en el caso de Aique, los espacios de Asia y África aparecen en tres capítulos y cinco páginas de otro. En total de las 288 páginas del texto los espacios africanos y asiáticos ocupan cincuenta. Cuando se puede argüir que la historia de los siglos XIX y XX oscila entre la consolidación del sistema capitalista en los países centrales -Estados Unidos y Europa- como único en el planeta gracias a la apropiación sistemática de los recursos naturales y la ocupación estratégica militar de los territorios asiáticos.

Las "omisiones" forman parte de otra de las características de los manuales analizados. Las mismas resultan más reveladoras cuando se trata de la omisión de la vida cotidiana de los hombres de diferentes culturas. En ninguno de los textos analizados se historizan las culturas de los pueblos africanos o asiáticos. Entiéndase por ello, modos de produc-

<sup>54</sup> LUCHILO, J.; SACCAGGIO, P.; SHAWRZBERG, L.; PRISLEI, L.; SURIANO, J.; TERNAVASIO, J. M.; (2002); *El Mundo Contemporáneo. Desde los comienzos del siglo XIX hasta nuestros días*, Buenos Aires; Santillana.

ción, artes, ciencias, religiones. De la única manera que aparecen es cuando la cuestión cultural del pueblo colonizado es tomada como deficiencia en beneficio funcional para el dominio de la potencia. Por ejemplo el islam como religión que se opone a la globalización o el rol de las castas en la India (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 95-271). O cuando el pueblo iraní expulsa al Sha de Persia aliado a Estados Unidos, no es una revolución la que triunfa sino el "*fundamentalismo islámico*" (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 252).

Como así el manual de Aique para cada tema asiático o africano tiene dos presentaciones diferentes. El texto del título principal es el que marca la posición ideológica del manual pero los recuadros del borde de la hoja -casi siempre una cita de un autor- denota otra razón que no está esbozada en el desarrollo. Cuando el tema es discutido historiográficamente, enmarcada en pocas palabras hay una observación que contiene otra versión que coincide más con la bibliografía aportada por las cátedras de la UBA.

La presente elaboración orienta o sugiere en la medida de lo posible, la inclusión de conceptos que permitan al alumno una lectura crítica de la información que perciben a través de los mass media o periódicos. Creemos necesario referir a los conceptos de "*etnocentrismo*", "*xenofobia*", "*racismo*" e "*imperialismo*", entre otros, que ayudan a develar una visión diferente de la historia de Asia y África. No nos detendremos aquí, pues fue abordada en la primera parte del trabajo<sup>55</sup>.

Toda forma de etnocentrismo se compone, por una parte, de una valoración positiva, la persona idealiza al grupo y admira las realizaciones de éste, y por otra, hace una referencia contrapuesta frente a los grupos exteriores. Los grupos de afuera son interpretados a través del modelo de pensamiento del propio grupo, es decir, "*lo nuestro es mejor que lo vuestro*"

<sup>55</sup> ABDALA, M.- LO RUSSO, C. y TRINCHERI, A.; "¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media (Primera parte)"; En: *Reseñas* (2004) de *Enseñanza de la historia*, Año 2 N°1; APEHUN, Universitas.

(Peragón; 2002:1). Nosotras utilizaremos el concepto de *etnocentrismo*<sup>56</sup> con el propósito de analizar los grados de distorsión de la historia resultante de los prejuicios que se encuentran en el pensamiento social y que parecieran estar necesariamente relacionados con la historia aprendida o escuchada.

La *xenofobia* implica añadir al etnocentrismo un comportamiento, excluyente y de preservación de la propia identidad, e, intereses basándose en la conservación de un espacio social sin la presencia de individuos provenientes de otras culturas.

En cambio, el *racismo* va mucho más allá, "*es la valoración generalizada y definitiva, de diferencias biológicas reales o imaginadas, en beneficio del acusador y en detrimento de la víctima, a fin de justificar sus privilegios y su agresión*" (Memmi; 1969:47). Siempre hay que tener en cuenta los datos que proporciona la etnografía y la historia: el prejuicio racial. Este no tiene carácter general, su origen es reciente, no tiene nada de hereditario ni de espontáneo. En definitiva es un juicio de valor no fundado objetivamente y de origen cultural (Leiris; 1985:6).

Con el propósito de lograr un conocimiento integral, consideramos que dichos conceptos deben atravesar las diferentes asignaturas. Es posible constatar la confusión existente a la hora de utilizar estos términos, tanto por parte de nuestros alumnos como, en los propios docentes. A menudo suelen caracterizarse como racistas, actitudes y comportamientos que si bien son discriminatorios y van en contra de la igualdad, estrictamente no se los puede llamarse así.

<sup>56</sup> "...el etnocentrismo es definido como la actitud de un grupo que consiste en atribuirse un lugar central en relación a los otros grupos, en valorizar positivamente sus realizaciones y particularismos, y que tiende hacia un comportamiento proyectivo con respecto a los grupos de afuera, que son interpretados a través del modo de pensamiento del en-grupo..."; En: PERROT, R. - PREISWERK, D.; (1979); *Etnocentrismo e Historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la historia occidental*; México D.F; Nueva Imagen; p.62.

En contraste al *eurocentrismo* -la historia vista desde Europa y con percepciones y categorías culturales europeas- el *globacentrismo* expresa la dominación occidental sobre las estrategias de representaciones como la disolución de Occidente en el mercado y su concreción en centros políticos financieros menos visibles, la atenuación de conflictos culturales a través de la integración de actores diferentes, la alteridad se cambia por la subalternidad cultural de los pueblos originarios (Coronil; 2003: 105).

Seleccionamos algunos nudos teóricos a discutir para lograr una producción bibliográfica que nos ayude de forma significativa a solucionar parcialmente la enseñanza de la historia de Asia y África en la escuela media. Temas que involucran a toda la historia afro-asiática: los debates sobre el imperialismo, que cuando existen, es sólo el uso dogmático de la noción leninista del imperialismo en caso que aparezca como contenido-; la conformación de los estados-nación en espacios no occidentales e instigados por occidente; la modernidad europea como problema en espacios geográficos asiáticos y africanos. El proceso de la modernidad no afecta en todos los lugares por igual y en la mayor parte se encuentra inconcluso. Esto conlleva a la discusión de la visión estática occidental -en forma fotográfica- de las sociedades afro-asiáticas lo cual no permite ver ningún cambio social ni dinamismo cultural.

## La necesidad de resignificar los obstáculos

### 1. Abordar la modernidad

La ausencia del desarrollo del significado de la modernidad -como su correlato- los procesos de colonización dificulta acceder a una historia más objetiva para los africanos y asiáticos. La modernidad no aparece en los manuales escolares, sólo se enuncia que las *"ideas de la 'nueva mentalidad burguesa' tenían su antecedente en el Renacimiento y en el Humanismo de los siglos XV y XVI..."* y están relacionadas al orden de la nueva civilización y al surgimiento de las ideas económicas que sustentan el liberalismo (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001:48-53).

La ausencia de la modernidad en los manuales tiene mucha importancia porque se oculta la historia, se la designifica y se la descontextualiza. Porque el nacimiento de la modernidad y del capitalismo no es casual. Las relaciones sociales propias del nuevo sistema de producción que constituye el capitalismo incluyen la libertad de empresa, la del acceso a los mercados, la proclamación del derecho intangible a la sacralizada propiedad privada. La vida económica, emancipada del poder político que caracteriza a los regímenes anteriores a la modernidad, se erige pues en un ámbito autónomo de la vida social, regido por sus propias leyes.

La modernidad es un fenómeno vivido y visto diferente en cada lugar territorial que analicemos. Si miramos a los latinoamericanos se inclinan por la concepción *"habermasiana"* de la *"modernidad inconclusa"*. En general quienes escriben sobre la modernidad no acuerdan en las fechas e inicios de las fases de la misma. Los intelectuales europeos toman la modernidad desde el siglo XVI, los latinoamericanos, la adelantan cronológicamente a la *"conquista"* de lo que ellos denominaron Nuevo Mundo, es decir, la incorporación de la resultante de la denominada *"expansión ultramarina"* (Lander; 1988: 50).

Para Samir Amin la modernidad parte de un movimiento más abarcativo de ese proceso histórico reconociendo en él varias fases. La primera de esta empresa devastadora *"...se organizó a partir de la conquista de América, dentro del marco del sistema mercantilista de la Europa atlántica del momento. La segunda fase de devastación imperialista se basó en la revolución industrial y quedó manifestada en el control colonial ejercido sobre Asia y África..."* (Amin; 2004: 19).

### 2. Enseñar los procesos de colonización

Para nuestro trabajo es significativo relacionar la modernidad y los procesos de colonización. No hay dudas que un resultado de la colonización occidental es la cristianización. *"Europa"* y *"Occidente"* son términos modernamente secularizados de lo que durante siglos se denominó cristiandad ámbito heredado de la estructura de poder conocida como Imperio Romano. Podemos decir que la modernidad cambió radicalmente

a partir del siglo XVIII sobre todo para Europa. Pero si bien las cosas para ella se transformaron muy poco se modificaron desde la perspectiva del colonizado.

En los manuales de texto como ya hemos dicho, la relación modernidad-colonización está ausente, sólo se menciona la necesidad de articular el capital industrial al financiero, eliminar a las élites locales intermediarias, ocasionándole una destrucción en Asia y África "...de las relaciones sociales 'tradicionales'<sup>57</sup> y el establecimiento de una total dependencia económica y política de las sociedades periféricas respecto de los países centrales..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001:101).

Hay que destacar que en ninguno de los textos analizados se enuncian las características e historias de los pueblos asiáticos o africanos. Cuando leemos el tema en los manuales nos podríamos enterar de los resultados del contacto colonizador-colonizado pero de ninguna manera vemos la historia de las sociedades afro-asiáticas, que al estar ausentes no alcanzan a ser historia.

Las huellas ideológicas de la colonización son más evidentes en determinadas zonas del mundo que en otras. No se duda de la incidencia en el continente americano donde la mayoría de la gente habla hoy lenguas europeas y se visten igual a los europeos. También quedó en la impronta capitalista que abrazaron con tanta fuerza las sociedades del sudeste asiático como Japón, Corea, Singapur. Pero en otras áreas del planeta los efectos de la colonización pasan más desapercibidos como el caso del territorio budista, del espacio musulmán, donde las lenguas autóctonas se conservan como el persa, el turco, el kurdo, el árabe antiguo (Zeghal; 1997: 12).

<sup>57</sup> Lo propio o autóctono de estas sociedades es vista por los autores eurocéntricos como *tradicional*, lo transformador es lo "*nuevo*" que llevaban consigo los colonizadores, y esto lo ven positivo para los pueblos asiáticos o africanos.

Entonces podemos decir que el mundo colonizado devuelve a la satisfecha Europa una imagen atroz de sí misma que pocos europeístas se atreven a mirar de frente. Generalmente les es más fácil adjudicar a la propia idiosincrasia de los colonizados -lo que todavía no tienen de occidentales- las causas de las terribles condiciones en que se encuentran.

Los imperios coloniales europeos al implementarse en los diversos territorios africanos quisieron edificar estados-nación coloniales, conforme a sus visiones eurocéntricas, con lo que las especificidades culturales africanas habrían de ser paulatinamente sustituidas por las culturas europeas consideradas indispensables cuando no superiores (Cangabo Kangabo; 1992; 171).

Hoy día es clara la posición que los norteamericanos y europeos tienen del mundo musulmán. Para ellos es en el propio islam<sup>58</sup> donde están las raíces de su opresión, de la misma manera que para los norteamericanos a los latinoamericanos, les brotan los Pinochets, los Videlas y los Trujillos, por culpa de su sanguinaria y machista cultura latina. Es que los territorios coloniales no pudieron salir de la esfera de influencia -pacto neocolonial- de las potencias colonizadoras sino que quedan integrados de alguna manera y hasta dependientes económicamente e ideológicamente.

Por eso no encontramos en los textos escolares de enseñanza primaria, media y universitaria un discurso sobre el propio Occidente que no sea en otros términos que la autoestima y la conciencia de la supremacía cultural. De acuerdo con Perrot- Preiswerk; 1979: 324 "*...ello se explica en parte por la concepción de la Historia que prevalece en Occidente que pone el acento sobre los 'éxitos' los acontecimientos, los héroes, las guerras...*".

<sup>58</sup> Nuestra visión del islam es que "...no debe ser concebido como una sumisión pasiva a la divinidad ...sí más bien como una adhesión a la voluntad de Dios que se expresa concretamente a través de la relación dialéctica que se establece entre la 'sumisión' [Islam] del creyente a Dios y su 'esfuerzo' [jihad] para actualizar con ello la voluntad y la luz en los hechos de la vida diaria...", MAILLO SALGADO, Felipe; (1987); Vocabulario básico de Historia del Islam; Madrid; Akal; p.83.

El otro punto a trabajar es la resistencia de los africanos y asiáticos ante la colonización europea o americana. O la reacción es omitida o si está contemplada no tiene un abordaje satisfactorio, y muchas veces está ausente la "visión de los vencidos". Se usa habitualmente una terminología "valorizante" más que nada la que se refiere a los relatos acerca de la expansión imperialista europea en relación con la utilizada para calificar la reacción de los pueblos afroasiáticos en esa cuestión.

Veamos algunos ejemplos haciendo alusión a la "Inauguración del canal de Suez" dice: "...Algunas revueltas nacionalistas, contrarias a la presencia de extranjeros en el país, provocaron la intervención del ejército británico y el establecimiento de un protectorado de hecho sobre esta nación..." (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:85). El motivo de las revueltas es la xenofobia ante la presencia del "otro" extranjero, no es la presencia y ataque ínter imperialista con la toma del Canal de Suez. Ya que no se advierten: las intervenciones armadas de Gran Bretaña, Francia, luego la colaboración de Israel, y detrás de él, Estados Unidos.

Otro caso pone de relieve, la legalidad que reviste la acción occidental europea en China: "...La caótica situación del imperio fue deteriorando cada vez más la autoridad del gobierno central. Hacia 1850, se produjo una gran revuelta social, la **rebelión de los Taipings**<sup>59</sup>, que el gobierno sólo pudo controlar a costa de enormes sacrificios<sup>60</sup>. En este contexto, aumento la presencia occidental en grandes áreas de territorio chino a través de la inversión de capitales y de la instalación de empresas fábricas y bancos..." (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002: 88).

<sup>59</sup> El resaltado pertenece al manual. El Movimiento Taiping de China: Un movimiento social sincrético, que luchó contra la dinastía extranjera que gobernaba el país, igualó al género, repartió las tierras entre los campesinos.

<sup>60</sup> Aunque el texto explicita los sacrificios para la dinastía manchú, nosotras precisamos los sacrificios para China implicaron la pérdida de la soberanía territorial, porque la ayuda militar europea significó a cambio, la instalación en sus costas de asentamientos y factorías europeas, más la entrega de puertos con tierras alledañas donde crearon -ciudades extranjeras-.

Otra cuestión interesante es apuntar que los autores aplican una medida para todo lo que es europeo -intervención- y otra para los pueblos nativos *rebelión, revueltas, levantamientos armados*: "...Los *bóxers*... buscando la armonía entre el cuerpo y la mente. Su rebelión tuvo un carácter xenófobo y violento. El asedio de los *bóxers* sobre Pekín se extendió... y fueron asesinados muchos extranjeros..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 109). "...Así en Vietnam e Indonesia, por ejemplo, la independencia se logró a través de levantamientos armados..." (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:167).

leyendo detenidamente el párrafo, los *bóxers* buscan por medio de una gimnasia el equilibrio y armonía del cuerpo, pero son violentos y xenófobos y asesinan a extranjeros. Es decir, contradicen el objeto de la gimnasia con el resultado de la misma en la personalidad de esa organización. No se tiene en cuenta la motivación de la invasión extranjera en China y, si se rebelan sus luchas son asesinas. Por otro lado la reacción de los *bóxers* es vista como un asedio a Pekín, cuando en realidad están tratando de recuperar su tierra de manos de extranjeros que la han ocupado.

Si tomamos Aique "...En el periodo de entreguerras... se consolidaron los Estados coloniales en África y se acentuó la penetración del capital imperialista en Asia. En esos años fueron muy escasas y débiles las reacciones de la población local contra el dominio europeo..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 107). Esta afirmación puede ser contrastada si se tienen en cuenta la huelga general árabe de 1936 en el territorio palestino en contra de la ocupación británica en el mandato, y podemos sumar otra rebelión en otro espacio oriental, la guerra nacionalista china -Kuomintang y Partido Comunista- contra la ocupación japonesa de 1936-1937.

Veamos otro ejemplo "*Los principales conflictos que surgieron en los territorios coloniales africanos obedecieron a rivalidades entre los imperios coloniales*<sup>61</sup> más que a la resistencia de los nativos" (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrz-

<sup>61</sup> El resaltado es del manual.

berg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:84). En esta forma de redacción estaría indicando la aceptación de la ocupación europea por parte de los "nativos". Observemos también que las oposiciones de los pueblos colonizados nunca son vistas como satisfactorias para lograr un freno a los europeos, en este caso las rebeliones "indochinas" a la ocupación extranjera entre 1880 y 1930: "...La resistencia de los habitantes de Indochina apoyados por China, no fue suficiente para resistir la penetración de Francia que ocupó los actuales territorios de Vietnam, Laos y Camboya..." (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:85). Tampoco son importantes con un significado histórico los movimientos de liberación nacional y cuando éstos resultan de un proceso revolucionario es adjudicado a problemas "internos" y no a la lucha que los pueblos emprenden contra los occidentales: "...Algunas transformaciones —como las que culminan con la Revolución socialista en China [(1949)], por ejemplo— estuvieron relacionadas más con conflictos internos que con la expansión colonialista europea..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 239).

Para contrastar, cuando el manual explica que un país colonizado es considerado estratégico para la potencia europea, *la guerra será inevitable* porque la población europea en la colonia se resiste a perder sus privilegios "...como en el caso de Argelia, que era una colonia de poblamiento— la guerra resultó inevitable..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 237), se puede observar la justificación de ejercer el derecho de la guerra por Francia, a la que se agrega otra, por ser una "colonia de poblamiento", como si esa categoría otorgada a Argelia justificara el pedido de los ocupantes franceses en territorio argelino.

En los manuales analizados la historia de África y Asia sólo es mencionada cuando sus pueblos se contactan con europeos. La historia se presenta como una homogeneidad universal-occidental, pretensión que plantea la cuestión del lugar concedido al mundo afroasiático y el modo en que este lugar le es escatimado en la propia historia universal. Perrot y Preiswerk 1979: 176 sostienen que si bien es lógico en los manuales la tendencia a tomar como eje la historia de Europa es "humana e histórica-

mente comprensible" y agregan "...la mayoría de las macroetnias... se consideraron, en un momento dado, como el centro del universo... Sin embargo lo que sorprende a nivel de los manuales, es la constancia del deseo de sus autores de referir históricamente a Europa todo aquello que le parece válido en el pasado y, a la vez, el desprecio más o menos ostentado, de lo que ellos consideran hoy como la esencia no europea...".

Siguiendo el análisis el ejemplo típico de la "apertura" de una región, es el del "extremo oriente" en el siglo XIX, ilustra particularmente bien esta triple coincidencia entre la primera, el contacto con occidente e historicidad. *Ejemplo:* El título y los subtítulos del manual analizado referido al siglo XIX en Asia.

### 3. El imperialismo como contenido histórico

Si retomamos aquellos debates que los textos no incluyen por ser un tabú ideológico, daremos algunos lineamientos que nos orientan para tratar al imperialismo, problemática muy compleja que se relaciona con temas como la colonización, la dependencia, la apropiación territorial, el capitalismo, la modernidad. Si tomamos la definición de Samir Amin, imperialismo es una necesidad histórica del capitalismo. Este autor se expresa en contraposición a Lenin "...el imperialismo no es un estadio —ni siquiera el Estudio supremo— del capitalismo. Es desde sus orígenes, inherente a su expansión..." (AMÍN; 2003: 97).

Desde esta perspectiva el imperialismo como el lado oscuro del capitalismo europeo no puede ser reducido a un pie de página. El movimiento imperialista de fines del siglo XIX y principios del XX en Europa y en los Estados Unidos es promovido con las dos guerras mundiales donde el poderío de Gran Bretaña es desplazado por otra potencia emergente -USA-. La retirada británica también significa las luchas por la hegemonía sobre sus excolonias en India y en África (Lichtleim; 1972: 92-93).

La expansión imperialista estaba dirigida a los países pobres para tener la posibilidad de exportar capitales, elevar el nivel de ganancias por el

escaso costo de la tierra, de las materias primas y el bajo nivel de los salarios. Implementada esta política será el neocolonialismo o nuevo imperialismo que trata de concentrar las inversiones de los países metropolitanos con el fin de desarrollar la producción nacional y dominar el mercado mundial (Alavi; 1981: 153-154).

La visión de la era del imperialismo en los textos escolares no se relaciona con que la “apertura” al Occidente, a sus capitales, a su mundo financiero, a su religión, implicaban la acumulación económica para los colonizadores. Y que cuando los pueblos colonizados no les abrían “las puertas”, las consecuencias directas era el enfrentamiento armado de las potencias occidentales, como si sólo implicara simplemente el “progreso” para los colonizados y entrar en relaciones comerciales simétricas, cómo si en esto no estuviera detrás la naturaleza del capitalismo.

De lo antes dicho el manual refiere así: “...*La crisis del imperio chino tiene en cuenta el rechazo del extremo Oriente al tratar de contactarse con los occidentales. Describe la rebelión de los Taipings contra la explotación de China por los europeos. La rebelión de los boxers y Sun Yat Sen. La guerra del opio y el fin del imperio alude al régimen de concesiones comerciales. En el Japón Meiji se refiere a la expedición de Perry y a sus consecuencias. Japón, la creación de un estado moderno* (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002: 88).

La legitimación unilateral de Occidente presentada bajo la necesidad de “abrir” las puertas orientales al progreso europeo -mostrado como contacto comercial- no es explicada de manera coherente. Se la presenta bajo la forma de una idea subyacente e implícita. A menudo se apela a *conceptos-mito*, como *el progreso* o *el desarrollo*, como si no tuvieran ninguna finalidad precisa, sino que sólo insinúan que ciertos hombres poseen los medios para asegurar la evolución positiva de la humanidad (Perrot - Preiswerk; 1979: 236).

Uno de los manuales secundarios analizados dice que las ex colonias obtuvieron su libertad en parte gracias a las élites formadas en las escuelas occidentales “...*Esto sin duda es cierto, si se recuerda que estas minorías no*

*tenían ninguna oportunidad de erigirse contra la potencia colonial sin poseer ciertos instrumentos propiamente occidentales necesarios para su lucha. Sin embargo es exagerado atribuir a la educación occidental la voluntad de resistencia de los colonizados...*” (Perrot - Preiswerk; 1979: 241). El tratamiento dual de Aique hace precisamente mención en un recuadro una cita del historiador africano Yoro Fall que referencia el objetivo de crear escuelas en las colonias para los hijos de la aristocracia. Los únicos que accedían a la “*Escuela de Rebenes -Escuela de los Hijos de Jefes*” y destaca la función de la institución como formadora de las élites pro-occidentales que instalarían nuevas entidades culturales diferentes a las locales africanas (Alonso- Vázquez-Giavón; 2001: 105).

Para los manuales de textos no sólo los europeos colonizaban sino que ideaban los movimientos liberadores de las colonias “...*En muchos de los pueblos colonizados, las ideas de libertad política fueron implantadas por los propios europeos. Además los integrantes de las elites locales, que habían estudiado en Londres o París, experimentaron las diferencias entre la situación europea y el estado de sujeción de sus países de origen. Distintos grupos sociales, elites autóctonas y partidos políticos organizados de manera semejante a la metrópoli asumieron entonces la tarea de llevar a cabo la acción liberadora...*” (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002: 167).

La afirmación no es del todo desacertada ya que fueron los propios colonizadores que instaron a fundar los partidos políticos que gobernarían las colonias luego de retirarse las potencias imperiales. Tales los casos del Partido del Congreso en la India y del Partido del Congreso Africano, claro que lo que no dicen los textos es que era otra forma de dominar y colonizar ideológicamente las cuestiones políticas de los recientes países “independizados”, a los cuales les habían transmitido la concepción de la organización política occidental del partido y los “valores” de la democracia occidental. El manual de Aique en un recuadro ponderará de manera diferente a los movimientos de liberación nacional del Tercer Mundo especialmente el rol de la Conferencia de Bandung para el futuro del Movimiento de Países No Alineados (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 238).



Las justificaciones ideológicas en las publicaciones secundarias y universitarias acerca de los males de los países colonizados, derivan de las escuelas de historia del pensamiento económico norteamericano de los años cincuenta, en que se empiezan a diferenciar en sociedades más o menos avanzadas o sociedades más o menos tradicionales. Se legitimaban incluso las intervenciones armadas en los países asiáticos por la acción del despegue económico que "las sociedades industrializadas" ocasionarían con "medidas necesarias" para transformar las sociedades tradicionales asiáticas, de manera que el crecimiento pudiera ser su condición normal. La transmisión de la visión industrial inglesa consistió en hacer percibir a los hombres de las sociedades menos avanzadas que les brindaban nuevas oportunidades positivas, una vida más larga para ellos y para sus hijos y sobre nuevos consumos (Rostov; 1967:287).

#### 4. Superar el Orientalismo

Otra forma indispensable para abordar la historia de Asia y África desde una nueva posibilidad teórica diferente es re-tomar a Edward Said, en su obra clásica *Orientalismo*<sup>62</sup>, donde examina en detalle las relaciones históricas entre oriente y occidente. Said describe y analiza las fuentes con los giros eurocentristas que guían el trabajo de los académicos occidentales. Said ayuda a comprender porque es usual que a los historiadores europeos cuando se les presente una historia tan compleja como la de Asia y África prefieran evitarla. Sin caer en reduccionismos que han caracterizado los estudios sobre oriente, consideramos que, la política imperialista europea debe vincularse a la experiencia histórica concreta de los hombres y no en "abstracciones pedantes, leyes oscuras y sistemas arbitrarios", dado que las mismas, obedecen a un sustento teórico que sin importantes variaciones, a contribuido a consolidar una doctrina que Edward Said, denomina "Orientalismo" y que de acuerdo con el mismo autor se compone de un corpus teórico cuya característica principal es la

<sup>62</sup> SAID, Edward; (1990); *Orientalismo*; Madrid; Libertarias/Prodhufo.

ausencia de "el oriental" en tanto agente protagonista del cambio histórico.

A propósito citando Said acerca del "orientalismo" tan necesario -como apuntamos- para enfocar cualquier tema que refiera a la historia afroasiática: "...Oriente era casi una invención europea y, desde la antigüedad... al contrario de los americanos, los franceses y británicos... han tenido una larga tradición en lo que llamaré orientalismo; que es un modo de relacionarse con Oriente basado en el lugar especial que éste ocupa en la experiencia de Europa occidental. Oriente no es sólo el vecino inmediato de Europa, es también la región en la que Europa ha creado sus colonias más grandes, ricas y antiguas, es la fuente de sus civilizaciones y sus lenguas, su contrincante cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de Lo Otro... Oriente es una parte integrante de la civilización y de la cultura material europea. El orientalismo expresa y representa, desde un punto de vista cultural e incluso ideológico, esa parte como un modo de discurso que se apoya en unas instituciones, un vocabulario, unas enseñanzas, unas imágenes, unas doctrinas e incluso unas burocracias y estilos coloniales..." (Said; 1990: 19).

El "orientalismo" surge de la capacidad militar, intelectual, económica y cultural de Occidente ideando un Oriente comprendido de forma defectuosa. Las cruzadas inician y perpetúan la representación de los musulmanes como gentes bárbaras, fanáticas y violentas. Occidente construye desde la cristiandad un Oriente como lugar misterioso y exótico (Sardar; 2004:22). Por ejemplo citando a un manual: "...Los exploradores europeos. Hasta mediados del siglo XIX, la mayor parte del territorio de África era desconocido... sus incursiones en busca de las fuentes de los ríos Nilo y Congo fueron la base de relatos plagados de exotismo. Para los europeos, África era la 'tierra del misterio'..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 100).

El "orientalismo" estudia al islam y a otras culturas a partir de las ideas europeas de Dios, el hombre, la naturaleza, la sociedad, la ciencia y la historia, por tanto descubre que las culturas no-occidentales son inferiores y atrasadas. Occidente se acercó a Oriente con los modos prefijados de la comprensión de los textos sagrados, como interpretar las ideas políticas y las formas como evolucionan y se desarrollan las sociedades humanas. Veamos este caso: "...Etimológicamente, la palabra 'fundamentalis-

*mo' significa el retorno a las raíces de uno mismo. Los islámicos sostienen que sus raíces son el Corán y las acciones y dichos del Profeta Mahoma... El término fundamentalismo... no proviene del Islam ni es utilizado por los movimientos islámicos. Originariamente fue utilizado por un grupo de protestantes estadounidenses a principios del siglo XX..."* (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 271).

## 5. La globalización como epifenómeno

La *globalización* también impregnó los textos escolares -por ejemplo de geografía- impulsando un sentido positivo de ella, ya que muestran los réditos de las formas rápidas de comunicación en el planeta, la cibernética, la computación, etc. Pero es necesario advertir desde la historia que, la *globalización* como proyecto occidental interesado, encierra y conlleva otras intenciones como las de ocultar las políticas de seguridad en el mundo y la represión a aquellas culturas consideradas diferentes. En algunos manuales de historia la globalización es ocultada y en otros es un fenómeno del capitalismo planetario, que cuando es incluida en los países asiáticos y africanos la cuestión se convierte en "caos" o "catástrofe".

El manual de historia que hace alusión específicamente al tema concluye con un "epílogo" que titula "*Globalización capitalista, fragmentación y conflictos sociales*". El mismo es presentado como un fenómeno de la difusión del consumo y la homogeneización de las comunicaciones<sup>63</sup> o asociado a los términos "caos global" o "catástrofes": "...*Aún no es posible advertir con claridad cuales serán los sujetos históricos o los actores... que se organizarán para intentar resolver los problemas que el orden neoliberal no ha resuelto o los que se han profundizado...*" ((Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 285).

<sup>63</sup> Esta explicación es lo que Ianni denomina "teoría sistémica": "...é a que se encontra mais generalizada, devido a sua adocao en ambientes universitarios o extrauniversitarios. Está bastante presente no ensino e na pesquisa... O que predomina nessa teoria é a interpretação sincronica, com a qual a realidade é apresentada como un todo orgánico, funcional e auto-regulado..."; en: IANNI, Octavio; "A era do globalismo"; MARTINS de OLIVEIRA, Flávia Arlanch (Org.); (1999); Globalizacao, Regionalizacao e Nacionalismo; Sao Paulo; UNESP; pp.29-30.

En el transcurso del desarrollo temático se menciona el "fin de la historia", el postmodernismo y una brevísima mención al pensamiento único. Como conclusión el texto apela a la globalización como una manera de explicar la situación mundial cuando se resuelve la "guerra fría", concluye con una serie de conflictos sociales y el desenlace de nuevas guerras en oposición al concepto de "aldea global" gobernada por la economía de libre mercado junto a las nuevas tecnologías que modelan la homogeneidad del mundo (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 252-259-260).

Las consecuencias positivas de la globalización son las que imponen los países hegemónicos -Estados Unidos-, las negativas, los problemas "sin solucionar" de los países periféricos "...*Esa tendencia al crecimiento electoral de los partidos comunistas -inclusive en la misma Federación Rusa- parece indicar que en el proceso de transición aún no se definió con rumbo preciso...*" (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 268).

La *globalización* desde la geografía (Bertoncello- García- López- Castro-Minvielli- Zusman; 1996: 178) para la escuela media aparece evocando una fuerza seductora con el advenimiento en ésta época de las instituciones financieras y corporaciones transnacionales: "*A un productor no sólo le interesa la tierra, sino también la evolución de los mercados;... Este cambio en los mercados mundiales de alimentos puede convertir a la sociedad de las planicies agrícolas en una de las voces más fuertes a favor del libre comercio y la globalización en Estados Unidos...*". La imagen que difunden los textos es el mundo de una humanidad no dividida entre oriente y occidente, norte y sur, Europa y sus otros, ricos y pobres. Pareciera que intentan borrar los conflictos pasados mostrando una historia con un fin armonioso, queriendo decir que las antiguas divisiones entre historias, geografías y culturas de la humanidad son saneadas por el abrazo de la *globalización* vista como un proceso de integración planetaria (Coronil; 2003:88).

El manual en la presentación del “fenómeno” globalización<sup>64</sup> muestra a los países pobres condenados a la marginalidad y a la exclusión del desarrollo capitalista por sus propios límites endógenos, sociales, políticos o culturales en general. Sin posibilidades de superar con alternativas la actual situación de crisis endémica que atraviesan captados por la fragmentación, la única salida es acomodarse al lugar que les otorgue el sistema capitalista.

*“...La globalización capitalista también se vio favorecida por la disgregación política del bloque de países del Tercer Mundo. El fin del mundo bipolar hizo que se fuera diluyendo la idea que resultaba necesaria que los países de Asia, África y América latina conformaran un bloque no alineados...”* (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 264). Obsérvese que siempre el logro económico de los países hegemónicos se debe a la debilidad de los países pobres ocultando la naturaleza del actual proceso de consolidación capitalista central.

A esta forma de presentar el problema Coronil lo denomina “*globocentrismo*” a partir de una nueva redefinición entre Occidente y sus otros que conlleva a un cambio del eurocentrismo. Éste contiene la versión embellecedora de las misiones civilizatorias y los planes de modernización que ocultan el colonialismo y el imperialismo en los países asiáticos, africanos y latinoamericanos.

A través de la diferencia asimétrica entre el Occidente y sus otros el “*globocentrismo*” esconde la presencia de Occidente y oculta la forma en que este sigue dependiendo del sometimiento tanto de sus otros como de la naturaleza del capitalismo. El “*globocentrismo*” es una modalidad del occidentalismo que refiere a las prácticas de representación implicadas en el sometimiento de poblaciones no occidentales -igual que a sectores subordinados dentro de occidente- aparece como un efecto del merca-

<sup>64</sup> De los relatos de los docentes surge que este tema es uno de los únicos que hace que los historiadores y geógrafos intercambien opiniones y no muchas. Los motivos del intercambio ocasional son que a criterio de los profesores de historia los geógrafos están más actualizados en el tema de la globalización; E.O. N°3.

do, en vez de una consecuencia de un proyecto político occidental deliberado (Coronil; 2003:89). “*...Los Estados Unidos aparecen como la única superpotencia militar hegemónica en el plano mundial... aunque sin la capacidad económica para establecer un predominio absoluto...*” (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 284). Entonces no alcanza con ver el discurso de la *globalización* sino poder reflexionar críticamente, y si se toma, la dimensión histórica para desmitificarla. Si concluimos con el manual de texto, éste lo hace con una frase de un escritor latinoamericano “*...El derecho a soñar...*” pero al margen de la hoja en sentido tangencial (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 285).

Si concluimos nosotras, lo hacemos con Samir Amin: “*...la globalización no es... un hecho de historia moderna que deba difuminarse con una respuesta culturalista y autárquica... Pero la historia no tiene un final y la globalización está lejos de haber concluido... El socialismo... permite comprender porqué esta globalización capitalista permanece truncada... Aquí se encuentra el límite histórico del capitalismo: el mundo polarizado...*” (Amin; 1999: 95-96).

## Conclusiones

Nosotras respondemos a la metáfora “la globalización llegó a la enseñanza de la historia de Asia y África” con los datos que la empiria demostró afirmativamente, pues no sólo la historia ha dejado de enseñarse en las escuelas como consecuencia de la aplicación de las reformas educativas neoliberales, sino que, para los libros secundarios con los contenidos de la EGB, no existe historia afroasiática. A estas cuestiones se le suma que cada profesor puede llevar adelante un currículo diferente, a lo sumo una escuela puede coincidir en implementar uno y según estos criterios constarán o no las historias de Asia y África.

Últimamente algunos textos que fueron analizados han incorporando los contenidos de esos espacios territoriales pero sus acontecimientos son caóticos y catastróficos, presagiando que no hay salida posible a las crisis, y por tanto sólo queda la vía capitalista porque aún no aparece tratada la naturaleza del capitalismo. Estos manuales no son conocidos por

los profesores, tal vez, porque la historia de Asia y África no alcance a mencionarse por falta de tiempo escolar.

La historia afroasiática en el aula se da como misceláneas, alusiones, fragmentos, y se le aborda siempre y cuando aparezca como demanda en los alumnos. No es la política educativa las de impartir contenidos de Asia y África en la escuela media, ni del Consejo de Educación ni de la institución primaria, queda a criterio o voluntad del profesor frente al aula.

Las cuestiones teóricas a resolver en los contenidos de Asia y África pueden hacerse teniendo en cuenta los aportes conceptuales como etnocentrismo, eurocentrismo, globacentrismo, racismo, prejuicios entre otros. Otras veces deben sumarse al análisis las reflexiones profundas acerca de la enseñanza de los procesos de colonización, historizar el imperialismo y dimensionar históricamente la modernidad en todos los espacios afroasiáticos como así, las secuelas de sus aplicaciones en cada lugar geográfico para arribar a la complejidad histórica procesual.

Las cuestiones de la modernidad, de los procesos de colonización y del imperialismo tal como aparecen planteadas o ausentes en los manuales se convierten en un obstáculo para abordar la enseñanza de la historia de Asia y África. El aporte a la conclusión es que la suma de conceptos de análisis históricos pueden ayudar a revertir y resignificar la historia de los espacios afro-asiáticos tales como el imperialismo, la modernidad y los procesos de colonización.

### Bibliografía

ALONSO, María Ernestina; VAZQUEZ, Enrique Carlos; GIAVÓN, Analía; (2001); *Historia. El mundo contemporáneo*; Madrid; Aique.

AMIN, Samir; (2003); *Más allá del capitalismo senil. Por un siglo no norteamericano*; Buenos Aires; Paidós.

(1989); *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*; México; Siglo XXI editores.

(1999); *El capitalismo en la era de la globalización*; Buenos Aires; Paidós.

BERTONCELLO R.; GARCÍA P.; LÓPEZ DE RICCARDINI S.; LÓPEZ DE RICCARDINI H. CASTRO; MINVIELLI S.; ZUSMAN P.; (1996); *Geografía 3. Sociedades y espacios de América*; Buenos Aires; Santillana

BICHARA, Khader; (2001); *La religión como factor geopolítico en el espacio mediterráneo*; N°117; www.verdeislam.com.

*Doxa* (1998) N°18; Buenos Aires.

*El Correo de la Unesco*; (1983); París; Año XXXVI.

*Estudios de Asia y África* XXXI (1996); 1, México; El Colegio de México.

HUNTINGTON, Samuel, P.: (2003); *Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*; Buenos Aires; Paidós.

LANDER, Edgardo (comp.); (2003); *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; Buenos Aires; CLACSO.

LICHTEIM, George; (1972); *El imperialismo*; Madrid; Alianza.

LUCHILO, J.; SACCAGGIO, P.; SHAWRZBERG, L.; PRISILEI, I.; SURIANO, J.; TERNAVASIO, J. M.; (2002); *El Mundo Contemporáneo. Desde los comienzos del siglo XIX hasta nuestros días*; Buenos Aires; Santillana.

MAÍLLO SALGADO, Felipe; (1987); *Vocabulario básico de Historia del Islam*; Madrid; Akal.

MARTINS de OLIVEIRA, Flavia Arlanch (Org.); (1999) *Globalización, Regionalización e Nacionalismo*; Sao Paulo; UNESP.

MEMMI, Albert; (1969); *Retrato del colonizado*; Buenos Aires; Ediciones de la Flor.

OXMAN, Claudia; (1998); *La entrevista de investigación en ciencias sociales*; Buenos Aires; Eudeba.

PERAGÓN, Arjona; (2002); *Las raíces del racismo*; N°165; www.verdeislam.com.

PERROT, Dominique- PREIWERK, Roy; (1979); *Etnocentrismo e Historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*; México; Nueva Imagen.

*Reseñas* N°2; Noviembre 2004; Córdoba; Universitas.

*Revista de Historia* (2002); N°9; Neuquén; UNCo.

ROSTOV, W.W.; (1967); *El proceso del crecimiento económico*; Madrid; Alianza.

RUIZ FIGUEROA, Manuel; (1996); *Islam: Religión y Estado*; México; El Colegio de México.

SANTI, Paolo; VALIER, Jacques; BANFI, Rodolfo; ALAVI, Hamza; (1981); *Teoría marxista del imperialismo*; México; Siglo XXI editores.

SAID, Edward; (1990); *Orientalismo*; Madrid; Libertarias/Prodhufo.

SARDAR, Zauddin; (2004); *Extraño Oriente*; Barcelona; Gedisa.

WALLERSTEIN, Immanuel; (1984); *El moderno sistema mundial II. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750*; México; Siglo XXI.

(1974); *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*; México; Siglo XXI.

ZEGHAL, Malika; (1997); *Los guardianes del Islam. Los intelectuales tradicionales y el reto a la modernidad*; Barcelona; Bellaterra.

## La Dictadura como desafío temático en las aulas<sup>65</sup>

Carolina Kaufmann<sup>66</sup>

Halperin Donghi nos recuerda que el autollamado Proceso de Reorganización Nacional, "... aunque no logró imprimir al país el perfil que se proponía imponerle, le infligió una herida que se rehúsa a cicatrizar, y es de temer que esa huella- aunque cada vez más sumergida bajo los nuevos sedimentos depositados todos los días por una historia cuyo avance no se detiene- está destinada a permanecer como la falla subterránea que en el cuerpo mismo de la nación seguirá ofreciendo el testimonio de lo que ella debe al Proceso" (Halperin Donghi, 2001: 29). Paralelamente, el historiador reflexiona sobre la necesidad de comenzar a integrar a la última dictadura como un momento en el incesante flujo de la Historia, agregando que: "No es que sea más difícil entender los procesos que desembocaron en el Proceso que, por ejemplo, los que culminaron en el mucho más improbable triunfo de la revolución peronista; ocurre más bien que entenderlos no nos ayuda a darnos una razón de lo que debimos vivir en la Argentina a partir del 24 de marzo de 1976, mientras en la trayectoria previa del movimiento obrero o la corporación militar encontramos claves pertinentes para entender aspectos esenciales de aquella revolución." (Ibidem).

Reconocer esa huella que Halperin Donghi explicita, registrar la herida aún latente en el cuerpo social, constituyen uno de los primeros pasos

<sup>65</sup> El presente trabajo sintetiza y retoma algunos de los aspectos desarrollados en la conferencia que lleva como título este trabajo, brindada en el marco de las *Jornadas de Capacitación Docente "Nuestro pasado, nuestro presente: la transmisión del pasado reciente como desafío educativo en las aulas"* organizadas por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario y el Musco de la Memoria de la Municipalidad de Rosario, durante los días 24 y 25 de junio de 2004, jornadas declaradas de Interés Educativo por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Resol. N° 503/2004.

<sup>66</sup> Universidad Nacional de Entre Ríos.

que dan impulso a las sistemáticas reflexiones sobre lo acontecido durante la Dictadura. Y, en nuestro caso, resulta impostergable reflexionar, a partir de las preguntas y demandas concretas de los alumnos que entraron al siglo XXI. Preguntas que efectúan desde diferentes espacios académicos y que nos interpelan: ¿qué sucedió durante la Dictadura? ¿Qué aconteció en el campo social, político, económico, cultural?; sintetizando algunas de las interrogaciones.

Aún hoy, y considerando testimonios<sup>67</sup> de múltiples docentes de historia de nuestras escuelas, se advierten diferentes perspectivas y *memorias en conflicto* (Jelin, 2000) con respecto al tratamiento del período correspondiente a la última Dictadura. Hemos constatado que las posiciones asumidas oscilan desde los docentes que prefieren eludir y no hablar sobre ese período de nuestra historia, considerando el tema como tabú<sup>68</sup>, aquellos otros que consideran que "el tema es absolutamente prescindible" hasta los docentes que sí se ocupan del tema con diferentes niveles de profundidad.<sup>69</sup> No admite dudas el reconocimiento que las luchas por la construcción de las memorias del pasado cercano (Groppo, 2001) reflejan las disímiles interpretaciones del mismo, y resulta un hecho evidente en términos de las distintas posturas ideológico/políticas.

Ahora bien, en materia educativa y de enseñanza, acordamos que: "Es en la escuela donde debe hablarse del horror, del terrorismo de Estado, del genocidio, para develar la verdad de los procesos históricos. Sólo el trabajo mancomunado de maestros, padres y alumnos ayudará a encontrar las razones sociales del autoritarismo para combatirlas, educar en la

<sup>67</sup> Entrevistas realizadas a docentes de historia del nivel polimodal de la ciudad de Rosario, Santa Fe y que recogen estas diferentes posturas (2002-2004).

<sup>68</sup> Por caso, puede verse el reportaje ¿Cómo enseño la historia reciente en las ciencias sociales?, en *Suplemento Especial "Canto Maestro"* N° 11, "La escuela Argentina enseña, resiste y sueña" marzo 2001:6.

<sup>69</sup> Entrevistas realizadas a docentes de historia del nivel polimodal y que recogen estas experiencias docentes.

tolerancia y construir una sociedad más humanitaria, democrática y solidaria"<sup>70</sup>.

Los sucesos históricos traumáticos acaecidos en diferentes ámbitos internacionales admiten ser documentados y transmitidos en el ámbito escolarizado de los diferentes países involucrados<sup>71</sup>, resultando de sumo interés para atender y potenciar los valores democráticos y de tolerancia entre las naciones. En esta ocasión, nuestras consideraciones en torno a "La Dictadura (1976-1983) como desafío temático en las aulas", estarán centradas en los siguientes ejes analíticos. ¿Cómo es posible construir una memoria de la Dictadura en las escuelas? ¿En qué espacios de elaboración institucional e itinerarios curriculares se inscribe el tratamiento de la Dictadura en las aulas, hoy? ¿Para qué "enseñar" acerca de la Dictadura? ¿Cómo se puede trabajar la Dictadura? ¿De qué manera es factible narrar lo acontecido? ¿Con qué estrategias se ha de abordar la problemática? ¿Qué recursos utilizar? ¿Qué actividades concretas son viables de implementar con relación a la "enseñanza" de la Dictadura? Interrogantes que sin dudas, exceden un marco epistémico y conceptual conclusivo, y que dejarán abierto un mayor espacio de interrogación.

Una cita de Adorno nos da pie para iniciar las próximas indagaciones: "Lo realmente importante aquí es cómo se representa y actualiza el pasado; si la cosa se queda al nivel del mero reproche o hace frente a la consternación mediante la capacidad y la fuerza de llegar a comprender incluso lo incomprensible" (Adorno, 1998:27).

<sup>70</sup> Comisión Provincial por la Memoria, (2001), "Educar para la tolerancia", La Plata: 1.

<sup>71</sup> Tanto las experiencias alemanas posnazismo, o la española posfranquismo; son dos ejemplos paradigmáticos de cómo los países que han pasado por situaciones sociohistóricas y políticas traumáticas, encaran su reflexión y estudio extensivo al ámbito académico y escolar.

### ¿Para qué enseñar/transmitir saberes acerca de la Dictadura?

Vale aclarar que, particularmente en la enseñanza de los saberes acerca de la Dictadura; entendemos la *enseñanza* en el sentido utilizado por Adorno (1998): enseñanza como ilustración, iluminación. Desde esa perspectiva, el dar señas, mostrar, informar, documentar, explicar; se torna un desideratum. Y la transmisión será un recorrido, un acto de pasaje, un atravesamiento que siempre demandará reinterpretaciones y resignificaciones autónomas, no dirigidas.

Ahora bien, al interrogarnos acerca del *para qué* enseñar el pasado reciente, puede ser auscultado desde múltiples posiciones. La primera: será el marcar enfáticamente el "Nunca más". Nunca más dictaduras. Nunca más desapariciones y muertes prohijadas desde el Estado represor. Nunca más muertes forzadas. Nunca más censuras en el campo cultural.

Desde otro ángulo, la intencionalidad de la enseñanza de este pasado vergonzante no puede escindirse del esfuerzo pedagógico de subrayar la carga valorativa de vivir en democracia, que exige una alfabetización constitucional en las leyes, derechos y obligaciones de los sujetos y una ética social en juego: respeto a esas leyes, tolerancia al disenso y al pluralismo.

Sin dudas, el conocimiento de lo históricamente ocurrido y el conocimiento histórico escolar ha de contribuir a la inscripción históricosocial de lo negado y silenciado<sup>72</sup>. Conjuntamente, ha de posibilitar la detec-

<sup>72</sup> "Por qué insiste tanto con que la sociedad argentina ha borrado su historia reciente? El específico problema argentino tiene que ver con la imposibilidad de la sociedad argentina para hablar, explicar y reconstruir una Historia. Es una sociedad que tiene muchos dolores, muchos hilos sueltos y vínculos rotos, lo que constituye quizás el principal problema de la Argentina. Es la ruptura de los vínculos políticos y sociales. Solamente cuando se puede identificar ese pasado y se puede hablar de ese pasado y se puede ser consciente por lo menos de una parte de ese pasado, es posible reconstruir un vínculo. Esto en la Argentina es una cosa fundamental", en *Segundo Enfoque*, (2002), BOSSI, J. y STRACCLA;

ción de las matrices identitarias que hicieron posible el autoritarismo, el sometimiento, las censuras y las violaciones a los Derechos Humanos con sus consabidas consecuencias. También la reconstrucción histórica de lo acontecido en aquellos años oscuros, ha de servir al ejercicio de recuperación de la memoria adormecida. Fortalecer la identidad local y comunitaria, reconocerse como parte de una historia en su propia comunidad; saber y comprender para asumir responsabilidades sociales; va más allá de las exigencias curriculares de mera incorporación de saberes y contenidos vinculados al último gobierno de facto.

"Ciertamente, sobre el valor intrínseco de la enseñanza de este período y sobre las posibilidades de la enseñanza de la Historia Reciente en el ámbito escolarizado (de Amézola, G, 1999, 2003); es de esperar que los profesionales de la historia prosigan pronunciándose con mayor contundencia".<sup>73</sup>

### Los "desafíos" ante la enseñanza de la Dictadura

Hemos observado que la enseñanza de la Dictadura en las escuelas argentinas aún constituye un desafío considerable y que merece mayor atención.

En cuanto a los desafíos que se presentan en la enseñanza de la Dictadura, los encontramos en tres ámbitos complementarios. Nos referimos, en primer término a los *desafíos materiales temáticos* ya que aún hay

J, "Entrevista a Adriana Puiggrós"; perspectiva que compartimos y que sintetiza una visión sociopolítica de alto riesgo prospectivo.

<sup>73</sup> El campo disciplinar de la Historia Reciente, va ampliándose en nuestro país. Durante las últimas *IX Jornadas de Historia/Departamentos Interescuelas* celebradas en la Universidad Nacional de Córdoba, 2003, y sobre una totalidad de 66 Mesas temáticas, se presentaron 15 ponencias en la mesa sobre "Formas de reconstrucción del pasado reciente. Historia y Memoria de las dictaduras en Argentina y el Cono Sur"; dos ponencias en la Mesa "Dilemas de la práctica de la historia reciente" y tres ponencias específicas a la educación durante la Dictadura en la Mesa sobre "Reescritura y enseñanza de la historia", dan cuenta de las presencias y ausencias de trabajos vinculados a la Historia Reciente.

insuficientes producciones historiográficas<sup>74</sup> y bibliografía especializada dirigida a los docentes que ayuden a trabajar este tema y las problemáticas concomitantes. Por otro lado, mencionamos los *desafíos internos* que se vinculan con el trabajo reflexivo sobre nuestra propia memoria, con aquellas preguntas vitales que nos enfrentan a nuestras propias incomodidades, temores que nos involucran tanto a los docentes, como a los alumnos y/o familiares directos según los distintos niveles de afectación. Además, los *desafíos externos* que nos condicionan en el tratamiento de estos temas en el aula, no son ajenos a las limitaciones y obstáculos conectados con las inducciones psicosociales herencias de la Dictadura<sup>75</sup> y que aún siguen afectando el campo cultural. Éstas serían: las *inducciones al silencio*, el "no hablar" que refuerza los miedos y configuraciones defensivas; las *inducciones al olvido* que son hijas de las *políticas del olvido* y que reconocen en la perspectiva de "clausurar el pasado/mirar sólo adelante" a partir de la cual desarrollan su eje argumentativo. En tercer término, retrasan el tratamiento de los nudos problemáticos que nos ocupan, la licuación, desdibujamiento de las responsabilidades civiles entroncadas con una *lógica de la impunidad* "para qué desempolvar el pasado cercano, si no llegará el tiempo de la justicia", se deja oír y se lee de distintas fuentes documentales. Las complicidades, el colaboracionismo (Kaufmann, 2001; 2003) en todos los órdenes sociales, refuerzan los aún silencios en las prácticas culturales.

<sup>74</sup> Acerca de la aún limitada producción específicamente historiográfica vinculada a la Dictadura, ya nos hemos expedido en otros trabajos (Kaufmann, 2001). Sobre las dificultades contextuales vinculadas con la enseñanza de la historia en general en el nivel secundario, Prats las remite "ligadas, entre otros, a tres factores: a la visión social de la historia, a la función política que, en ocasiones, pretenden los gobernantes para esta materia y, por último, a la tradición y formación de los docentes", en PRATS, J. (2000), "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española, en *Revista de Didáctica y Ciencias Sociales*, ULA, Mérida.

<sup>75</sup> Sobre los efectos psicosociales de la represión política en Argentina y las implicancias psicosociales que produjo, así como también sobre los diferentes inducciones (al olvido, dilución de responsabilidades, etc.), puede verse: KORDON, D. y EDELMAN, L., (1986), *Efectos psicológicos de la represión política*, Sudamerican-Planeta, Buenos Aires.

En otro orden de cosas, específicamente, las estrategias de incorporación, circulación y la enseñanza del período correspondiente al último gobierno de facto argentino, se articula con las *políticas de la memoria* (Huysen, 2000). Políticas que comprometen cómo las sociedades se responsabilizan por su historia, cómo se preservan o silencian los hechos ocurridos en el pasado. En suma, políticas estatales destinadas a promover (o no) las investigaciones y estudios sobre el pasado reciente tanto como promover (o no) la enseñanza de ese pasado. Y es sabido que las políticas de la memoria siempre se entrelazan con las *políticas culturales*. Estas últimas, también conectadas con las decisiones de fortalecimiento académico de los docentes en ejercicio en materia de Historia Reciente y sostén, promoción (o no) a las revisiones sobre esa Historia.

Por otra parte, en nuestro país, en los últimos años se ha ido generando un interés creciente, así como también preocupaciones por ir avanzando en las herramientas y en las estrategias teórico-metodológicas que contribuyan a desarrollar y consolidar la construcción de un corpus de conocimientos históricos en el campo disciplinar de la Historia Reciente<sup>76</sup>. En consonancia con lo señalado anteriormente, resultaría imprescindible trabajar la problemática vinculada a la Dictadura, en primer término compenetrada de los principales debates académicos respecto a la etapa a estudiar; ya que es incompatible escindir a la historia ciencia so

<sup>76</sup> En este sentido, en octubre del 2003 se convocaron desde la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, las "1ras. Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente", en aquella oportunidad nuestra participación se centró en el Panel sobre "Miradas transdisciplinarias en la Historia Reciente". Las 2das. Jornadas se realizaron en agosto del 2004 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires y en octubre de 2005 la sede de las 3-ras. Jornadas será en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Estas últimas jornadas están organizadas por el Centro de Investigaciones Socio-Históricas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (CISH), por el Centro de Estudios de Historia Obrera/Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (CEHO) y por el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina (CeDinCi). Los ejes temáticos propuestos son: 1) Política y sociedad en los años '60 y '70; 2) Política y campo cultural; 3) Los años de la dictadura; 4) Los problemas de la democracia política y conflictividad social e 5) Historia y memoria del paso reciente.



cial/ materia educativa; nutriéndose ésta última de los debates y avances en el campo científico. También resultaría altamente productivo que los docentes analizaran y profundizaran en las articulaciones existentes entre los procesos educativos, políticosociales y culturales en el devenir histórico del período en estudio.

Además, es posible articular la problemática de la Dictadura no escindida de aquellas propuestas institucionales que abordan la temática desde diferentes espacios locales que se ocupan de estos temas; por ejemplo, Museos de la Memoria<sup>77</sup>, Museos Pedagógicos, Centro Culturales; entre otros. Por otra parte, y ante los "desafíos" que este estudio suscita, se ha de promover la indagación en múltiples tipos de fuentes que brinden una diversidad cognitiva de la época en cuestión.

Cabe destacar que los espacios de producción historiográfica educativa preocupada por la intrahistoria y las marcas de ese pasado vinculadas al pasado reciente, se proyectan como campos problemáticos en progresivo incremento. Estas investigaciones se realizan desde perspectivas que en ocasiones se deslindan, y que en la mayoría de las veces, se complementa. Ya sea desde las representaciones de los actores sociales y los diferentes aspectos de la cultura escolar (tendencias pedagógicas, posturas didácticas, modos de "vigilar y castigar", metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, utillaje pedagógico, curriculum, saberes escolares, textos, etc.) durante los años 1976-1983<sup>78</sup> o desde el presente y la

<sup>77</sup> A modo ilustrativo, señalamos algunas instituciones relevantes en la organización y difusión de las memorias políticas y culturales de la década del 70, tales como el *Centro de Documentación de las Memorias Políticas y Culturales* de la Universidad Nacional de Córdoba, *Fundación Memoria Histórica y Social Argentina*, *Memoria Abierta*, *Abuelas de Plaza de Mayo*, *Asamblea Permanente por los Derechos Humanos* (APDH), *Centro de Estudios Legales y Sociales*, por citar algunos de los más representativos. El Museo de la memoria de la ciudad de Rosario fue creado por Ordenanza Municipal en el 2001, siguiendo los lineamientos propuestos por la UNESCO para la organización de museos de carácter temático, abocándose principalmente a la recopilación, estudio y difusión de lo ocurrido durante la Dictadura.

<sup>78</sup> Como ejemplo ilustrativo, remitimos a ALONSO, F. y RUBINZAL, M., "Memorias de la dictadura. El pasado reciente y la práctica docente", en *II Congreso Nacional de Problemáticas*

enseñanza de la Dictadura<sup>79</sup> indagada, entre otras, en torno a la recepción de los textos escolares que incorporan la temática de la Historia Reciente.

### ¿Cómo "trabajar" la Dictadura en las aulas?

"La escuela debe enseñar a pensar históricamente"

*José Luis Romero, 1973*

Un primer escalón, lo constituye el escuchar las inquietudes, demandas y preguntas de los alumnos, ofreciendo la posibilidad de acercarse o debatir estos temas. Otro escalón vital, consiste en reforzar la conciencia acerca que el estudio del pasado reciente, y particularmente a partir de la década del 70, es y será una narración histórica en construcción, ya que ese pasado nos sigue interpelando.

Cuando se diseñan los dispositivos didácticos para la enseñanza de la Historia Reciente, no se puede prescindir de apelar a las múltiples dimensiones que incluyen los conceptos históricos. Para ello, la didáctica histórica, nos orienta en las claves para la enseñanza de la historia, centrandose esas claves en el marco epistemológico (de Amézola, 1999), en la red de relaciones que implica la enseñanza de la historia y que definen el marco metodológico que se adopta: plantearse problemas/resolverlos. Además, la naturaleza disciplinaria de la Historia en su dimensión temporal que incluye los conceptos históricos, las percepciones del tiempo, la causalidad y multicausalidad; se articulan con los aspectos internos y cognitivos (contenidos, secuencias, relaciones) y con la dimensión subjetiva y experiencial que se pone en juego ante la comprensión histórica.

*Sociales Contemporáneas*, Universidad Nacional de Litoral, Santa Fe, 2003 y PARADA, M.I., "Noches tristes, noches ocultas. El tratamiento didáctico de la dictadura y la desaparición de personas en los libros de texto para la enseñanza de la historia reciente en el nivel Polimodal", en *IX Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Universidad Nacional de Córdoba, 2003.

<sup>79</sup> Por caso, MESCHIANI, T., "Experiencias ciudadanas y biografías educativas de los profesores durante el pasado reciente en Argentina. Entre las vivencias de ayer y las transmisiones de hoy", en *las XIII Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2004.

Utilizar como punto de partida, distintas fuentes de información, por ejemplo, textos, publicaciones periódicas y revistas con diferentes perspectivas analíticas, discursos, huellas testimoniales, acontecimientos históricos concretos (Juicio a las Juntas, Informe CONADEP etc.); resulta un recurso altamente eficaz. En este aspecto, se torna imprescindible el integrar los contenidos provenientes de disciplinas en interacción (lengua, civismo, economía, etc.) ya que permiten abarcar y comprender con una mirada macro las interpretaciones del pasado reciente. Interpretaciones y explicaciones que no pueden ser transmitidas memorística y automáticamente sin una ampliación intergeneracional del "nosotros". Quienes "reciben" las informaciones deben otorgarle su propio sentido, reinterpretarlas, resignificarlas a la luz de sus propias reflexiones.

En suma, la fertilidad en los estudios sobre Historia Reciente no admite cerrazones en miradas exclusivamente disciplinares sino aspira a mantener vínculos de interacción entre diferentes disciplinas que harán sus aportes desde múltiples campos cognitivos. En este caso concreto, y recordando palabras de José Luis Romero decimos que el saber histórico se encuentra "desbordado". La multicausalidad que en el campo de los hechos sociales, remite primariamente a la colaboración entre diferentes disciplinas; no deja de evocar a la autonomía relativa del campo científico y de las ciencias sociales en particular así como también los obstáculos epistemológicos y los sociales, "jamás completamente ausentes" en los campos científicos, apuntaría Bourdieu.

### ¿De qué manera "narrar" lo acontecido?

Se puede reconocer un progresivo número de experiencias vinculadas a la narración y al trabajo didáctico con las problemáticas vinculadas con la enseñanza del pasado reciente en el ámbito escolarizado. A modo ilustrativo, señalamos algunas de las experiencias publicadas que pueden ser motivadoras de nuevas experiencias. Por caso, en "Mirarlo diferente.

El video de ficción en las aulas<sup>80</sup> y también lo publicado sobre "Abrir la escuela a la historia reciente. Memoria que se reconstruye."<sup>81</sup> En este último artículo se narra cómo se trabaja la reconstrucción de la historia reciente como proyecto institucional con docentes de historia y de lengua. Además, en el Suplemento Especial de "Canto Maestro" sobre "La Escuela argentina enseña, resiste y sueña" registra las *Propuestas de Cine Debate*<sup>82</sup> para los adolescentes, jóvenes y adultos que sirven para reflexionar sobre la didáctica de esta propuesta. Como experiencia innovadora en curso, destacamos el Programa "Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro" a cargo de la Comisión Provincial por la Memoria.<sup>83</sup>

Desde el campo de los derechos humanos, también se van elaborando diferentes materiales de trabajo que aportan un invaluable caudal documental e informativo/ explicativo. Entre ellos, citamos los documen-

<sup>80</sup> SUTEBA, (1999), "Mirarlo diferente. El video de ficción en las aulas", en *La Educación en nuestras manos*, N° 56, Buenos Aires.

<sup>81</sup> SUTEBA, (2001), *La Educación en nuestras manos*, N° 62, Buenos Aires.

<sup>82</sup> CTERA, (2001), Reportaje: ¿Cómo enseño la Historia Reciente en Ciencias Sociales?, en *Suplemento Especial de "Canto Maestro"* N° 11, "La escuela argentina enseña, resiste y sueña", Buenos Aires: 5-6

<sup>83</sup> Este programa comenzó en el año 2002 y "participaron 24 escuelas polimodales de la provincia de Buenos Aires. En el año 2003, se seleccionaron 36 de los 55 proyectos presentados", en RAGGIO; S., "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula", IX Jornadas Interschuelas/Departamentos de Historia-Universidad Nacional de Córdoba, 2003. En este trabajo se citan los objetivos generales y específicos del programa. Entre el sábado 4 al martes 7 de diciembre del 2004, el Programa Jóvenes y Memoria, realizó sus actividades en el Complejo Turístico de Chapadmalal. En el último año, y con el fin de intercambiar experiencias, "se reunieron cerca de 1.000 jóvenes y docentes de escuelas polimodales, así como alumnos de institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires...A lo largo de cuatro jornadas, cada uno de los grupos integrantes del programa - participan representantes de unas 55 instituciones- presentará sus producciones, que consisten en obras de teatro, videos, periódicos, libros, exposiciones, páginas web y murales donde los temas centrales son la memoria y la historia reciente de Argentina", en *Puentes*, (2004), año 5, N° 13: 72.

tos<sup>84</sup> elaborados por la Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) particularmente el Proyecto titulado *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos*. En la propuesta de trabajo, se dice: "Se sugiere que el material impreso sea repartido en la mayor cantidad posible de establecimientos educativos dado su efecto multiplicador". Documentos, literatura, guías de estudio, mapas conceptuales, actividades, sugerencias didácticas, bibliografía actualizada son incorporadas en este material impreso.

Para que la Dictadura deje de ser un tema tabú; y sin perseguir intencionalidades prescriptivas, explicitamos algunas pautas de trabajo y ciertos recaudos metodológicos al alcance de los docentes, por caso:

- Apelar a elementos constructores de memoria, tales como canciones, textos literarios, filmografía, imágenes y fotografías, etc. que permitan *desdramatizar* y *resignificar* la traumaticidad de este período. De la violencia visible de "La noche de los lápices" a la productividad de conmemorar el 16 de setiembre como el "Día de la reafirmación de los Derechos de los Estudiantes" (Ley 11.782, del 07.03.96).
- Aspirar a no "demonizar" la Dictadura ni abordarla como un tiempo y situación ajena a la sociedad argentina en su totalidad.
- Informar sobre las distintas fuentes de información y documentales que pueden ser consultadas en el estudio del período.
- Trabajar las problemáticas vinculadas a la Dictadura asociada a la enseñanza de los *deberes y derechos ciudadanos*.

<sup>84</sup> APDH, (2002), *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos*, "La Comisión de Educación de la APDH ha desarrollado, durante muchos años, un intenso trabajo en la organización y ejecución de talleres destinados a docentes y estudiantes de diferentes niveles de la educación institucionalizada. Se propone la metodología de Taller por considerarla estrechamente vinculada con el espíritu de los derechos Humanos, ya que sus actividades motivan la reflexión colectiva y democrática": 4.

- Reforzar el tratamiento responsable y la carga de *responsabilidad* individual y social que el tema amerita; sin abordar la problemática en términos maniqueos.
- Desarrollar los saberes en torno a la Dictadura no sólo en la semana del 24 de marzo (las conmemoraciones *in-felices*) sino incorporar su tratamiento de diferentes maneras en la planificación anual.
- Reflexionar en términos de resabios/derivaciones/ecos/legados y herencias de los años oscuros en términos no sólo históricos sino sociopolíticos, económicos, culturales y posibilidades reparatorias y búsqueda de soluciones.

En síntesis, apelando a términos de Josep Fontana sería "...aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas a partir de las cuales eran posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso fuese la única posible..."<sup>85</sup>

**¿Con qué estrategias metodológicas resulta factible acercarnos al tema?**

Desde el plano conceptual, indudablemente los docentes deberían tener la posibilidad de capacitarse permanentemente en actividades de estudio, actualización y profundización de la temática en cuestión. El compartir un espacio de reflexión docente a través de *grupos de trabajo* en torno a las necesidades e interrogaciones de sus alumnos, *detectadas* en torno a los saberes acerca de la Dictadura; no puede ser soslayada. Por caso, sería factible organizar *Talleres* que abordasen específicamente los tópicos cognitivos en cuestión. Para ello, se sugiere el enfoque integral que brinda el *Taller de Educadores* (Achilli, 2000) como una estrategia grupal con una lógica individualizada de implementación. Además, se debería entender este Taller como una modalidad de trabajo y coparticipación que atiende tanto al perfeccionamiento de los educadores en

<sup>85</sup> FONTANA, J. (1992), *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona:142.

ejercicio como a la investigación sociohistórica educativa en campos problemáticos acotados. Este modo de producción de saberes desecha las modalidades exclusivamente transmisoras de conocimientos, apuntando a desarrollar una dinámica propicia al debate y a la construcción de una memoria colectiva. Los *Talleres de Educadores* aspiran a abrir espacios de elaboración y propuestas de trabajo que rompen con el inmediatez (cursos de "un día") y a su vez propician y generan espacios de formación a mediano/permanente plazo. En suma, se tornan un espacio en el cual los docentes en ejercicio y los coordinadores del Taller pueden rever sus propias prácticas de enseñanza. Los encuadres mínimos que requieren este tipo de modalidad, serían:

- Compromiso conjunto: entrevistas individuales y grupales, consultorías permanentes, etc. que se realizarían en fechas previamente acordadas.
- Metodológicos: observación y registro de la experiencia.
- Elaboración de propuestas.
- Elaboración de documentos donde se plasmen las propuestas.

Por otro lado, resultaría provechosa la construcción de *redes interinstitucionales* entre distintas instituciones educativas que pudiesen abocarse al intercambio de informaciones sobre experiencias de estudio e investigación sobre el pasado reciente; seminarios para profundizar la teoría; procesos de observación y devolución con los pares; la producción de materiales y/o el evaluar prácticas; serían algunas de las estrategias docentes que permitirían un mayor aproximación al tema.

Los recursos y herramientas reconstructivas que nos comprometen con el tema, son múltiples. La historia oral como recurso eficaz en el campo educativo; ya sea como tarea curricular o extracurricular, estimulando la capacidad de observación, análisis y espíritu crítico, las fuentes documentales; ya sean películas, videos, la mirada fotográfica, los lugares topográficos de la memoria (museos, bibliotecas), las conmemoraciones

que nos acercan las distintas versiones de la historia, las canciones, obras literarias y teatrales, las canciones, los murales, los graffitis; en síntesis el lenguaje del arte y las formas artísticas de representar el pasado aportan su claridad vital al campo educativo.

### Para seguir pensando

"A la tarea de recomponer esta conciencia crítica, de devolver alguna esperanza y de reanimar la capacidad de acción colectiva hemos de contribuir todos. Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a la de las ciencias sociales, tenemos en ella una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor"

*Josep Fontana*

Sintetizando los desafíos que conllevan el abordar una etapa tan conflictiva como ha sido y sigue siendo nuestra última Dictadura, diremos que las disputas remiten a un nudo cognitivo problemático que se vincula con la naturaleza ética-política de esta temática y a la "incomodidad" de responder o siquiera atreverse a formular algunas preguntas: ¿Podría haberse evitado el "Proceso"? ¿Cómo pudo suceder lo acontecido? ¿Por qué fue posible? ¿Cómo "procesar" el pasado autoritario? ¿Qué estábamos haciendo en esos días?. ¿Quiénes fueron los responsables del genocidio? ¿Qué causas económicas estaban detrás? ¿Qué intelectuales colaboraron con el régimen?. Preguntas e inquietudes que indudablemente nos remiten a experiencias vitales plurales (nuestros supuestos, prejuicios, preferencias, carga afectiva intensa). No deja de tornarse un *desafío*, el impulso y sostén que se brinde al desarrollo y profundización de las políticas de la memoria, tanto a nivel macro como micro institucional; ya que no olvidemos que la escuela es un espacio de memoria pública donde se construye y produce memoria.

En suma, como docentes, deberíamos focalizar la mirada en todas aquellas estrategias de aproximación y aprehensión de fragmentos de tiempo y de acontecimientos del pasado que nos permitan reconstruir y comprender los marcos materiales y culturales del pasado cercano. Nuestra mirada no debería apartarse de la profundización en los dispositivos teóricos, en explorar los contenidos explícitos e implícitos, en ejercitar la capacidad de interrogar e interpretar las realidades observadas, en facilitar la construcción de perspectivas críticas entre pasado reciente y presente, en desamarrar las memorias inmovilizadas y las desmemorias intencionales, el entramado de la desmemoria (Kaufmann, 2001) ya sea en su enclave actoral, en los colaboradores del régimen, en la cultura del miedo y en el silencio de los archivos.

#### Bibliografía sugerida para los docentes

- AVELLANEDA, A. (1986) *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina, 1960-1983*. CEAL, Buenos Aires.
- AZPIAZU, D. BASUALDO, E. y KHAVISSE, M. (1986) *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*, Legasa, Buenos Aires.
- CAVAROZZI, M. (1999), *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), (2001), "La escuela argentina enseña, resiste y sueña", *Suplemento Especial a 25 años del Golpe*.
- de AMÉZOLA, G., (1999), "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente", en *Entre pasados*, N° 17, Año IX, Buenos Aires.
- de AMÉZOLA, G., (2003), "Una historia incomoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente, en KAUFMANN; C, 2003.
- COMISIÓN PROVINCIAL POR LA MEMORIA, Dossier "Educación y Memoria", La Plata (2000-2005)

DOBAÑO FERNÁNDEZ, P. y otras, (2000), *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*, Aique, Buenos Aires.

- DUSSEL, I, FINOCCHIO, S. y GOJMAN, S, (1997), *Haciendo memoria en el país del nunca más*, EUDEBA, Buenos Aires.
- INVERNIZI, H. y GOCIOL, J., (2002), *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, EUDEBA; Buenos Aires.
- FILC, J., (1997) *Entre el Parentesco y la política. Familia y dictadura, 1976-1983*. Biblos, Buenos Aires.
- FILIPPA, N., (1997), *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina 1976-1983*, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.
- FILMUS, D. y FRIGERIO, G., (1988), *Educación, autoritarismo y democracia*, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GARANO, S. y PETROT, W. (2002) *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Biblos, Buenos Aires.
- GODOY, C., (2000), "El aula entre la memoria y la historia", en *Cillo & Asociados*, Universidad Nacional del Litoral:76-111.
- GROPPPO, B. "Traumatismos de la memoria e imposibilidad de olvido en los países del cono sur", en GROPPPO, B. y FLIER, P. (Comps.) (2001), *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*, Ediciones al Margen, La Plata
- JELIN; E., (2000), "Memorias en conflicto", en *Puentes*, publicación trimestral del Centro de Estudios por la Memoria, Año 1, N° 1, La Plata.
- KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Serie Investigaciones,

Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

- KAUFMANN, C., y DOVAL, D., (1999), *Paternalismos Pedagógicos*, Laborde, Rosario.
- MÁRQUEZ, Á. D., (1995), *La quiebra del sistema educativo argentino*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- KAUFMANN; C (Dirección) (2001): *Dictadura y Educación*, Tomo I "Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)", Miño y Dávila, Madrid, España. Tomo II (2003), "Depuraciones y Vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas", Miño y Dávila, Buenos Aires.
- MANFREDI, S.M., (1998), "Enseñanza de la historia a través de la fotografía", en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, N° 20 Traumas del Siglo XX, Universidad de Barcelona:121-130.
- MIGNONE, E. (1999) *Iglesia y Dictadura*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- NOVARO, M. y PALERMO, V. (2003) *La dictadura militar, 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática*, Paidós, Buenos Aires.
- O' DONNELL, G.(1997) *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Paidós, Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (Dirección.) (1997) *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna, Buenos Aires.
- ROMERO, L.A., (1998), *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B*, Aique, Buenos Aires.
- SUTEBA, (2004), *Educación y Terrorismo de Estado. Propuestas para trabajar en el aula*, Publicación de la Secretaría de Derechos Humanos.

TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R., (1985), *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. GEL, Buenos Aires.

MONTES, G., (1996), *El Golpe y los chicos*, Gramón-Colihue, Buenos Aires.

- VEZZETTI, H. (2002) *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires.

## ¿Por qué enseñar "ciudadanía"? Una mirada desde los docentes<sup>86</sup>

Teresita Moreno<sup>87</sup>

### A modo de introducción

La temática de la ciudadanía es sin duda de una enorme complejidad y han surgido numerosos debates en torno a diversas perspectivas y enfoques, pero principalmente se han producido en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en la historia del mundo moderno:

- el primer debate se originó en los comienzos de la modernidad, dando lugar a la concepción de hombre moderno en relación con la nueva sociedad emergente;
- el segundo, con los Estados de Bienestar, se centró en la tensión entre democracia y capitalismo y el surgimiento de los derechos sociales;
- el tercero, entre los 70' y 80' en los inicios de una transición histórica, donde se volvió sobre el sentido, la amplitud y los fundamentos de los derechos ciudadanos;
- el debate actual se centra en la ciudadanía activa y las ciudadanía diferenciadas, en el contexto de la sociedad globalizada.

Así, en el contexto de los 90, las políticas neoliberales y su aplicación han provocado- y continúan haciéndolo- mayor fragmentación en la sociedad argentina, y en la sociedad neuquina quedando muchos sujetos

<sup>86</sup> Este trabajo surge de la investigación "La ciudadanía entre reformas o ¿la ciudadanía reformada?" (2002) realizada en la ciudad de Neuquén con 10 maestras pertenecientes a escuelas públicas.

<sup>87</sup> Docente e Investigadora del Instituto de Formación Docente N° 12 Neuquén

excluidos del modelo social a causa del desempleo,- o la subocupación,- y de la pobreza, como también a causa del "disciplinamiento social" que lleva a la aceptación u obediencia por miedo a perder lo poco que aún les queda. Esto provoca una brecha cada vez mayor entre los ciudadanos: mientras algunos gozan de "garantías", otros quedan en la cornisa de la *no ciudadanía*, considerados "ciudadanos de segunda", o "ciudadanos nominales" que no pueden ejercer plenamente sus derechos.

Resulta claro que este concepto de ciudadanía está en proceso de construcción y reconstrucción de significados de manera permanente tanto por las demandas y/o necesidades de los diferentes contextos como también por la producción de nuevos conocimientos en las Ciencias Sociales.

Ahora bien, ¿qué sucede en la escuela con la enseñanza de la ciudadanía en este contexto? ¿Cómo los docentes significan hoy la ciudadanía? ¿Cómo y por qué la abordan en sus aulas?

Para comprender el abordaje de la ciudadanía que realizan los docentes en las aulas, es interesante trabajar, en un primer momento, una mirada histórica como también algunas conceptualizaciones que giran en torno a ella.

### Los sujetos, la ciudadanía y sus "marcas"

La ciudadanía remite al concepto de identidad, porque son los sujetos los que se constituyen en ciudadanos en un momento histórico, político y social particular, dentro de una cultura que asimismo es una construcción humana contingente (Pérez Gómez, 1994).

Esta identidad, no implica una unidad sino más bien remite a una serie de cuestiones ambivalentes y contradictorias; a cierta diversidad que hace referencia a diferentes planos, con juegos de imágenes contradictorias y en ocasiones, superpuestas. Es decir, lo que se constituye en los sujetos, no es el concepto de ciudadanía sino es el proceso de construcción de su propia "identidad ciudadana". Identidad ciudadana que im-

plica formas de asumir y posicionarse frente a los derechos, a los deberes como a la falta o excesos ante los mismos; formas de constituirse en el vínculo con los demás, en su vínculo con la comunidad en la que vive y de hacerse responsable o no de los asuntos de la vida pública. Es este mismo proceso que *interpela* al docente en su subjetividad, con sus deseos, temores y esperanzas acerca de lo que considera valioso.

Sin duda alguna, en este proceso de *identidad ciudadana* confluyen varios puntos que han ido "marcando" esta concepción: la propia historia educativa, la formación docente, con sus modelos y mandatos, la propia historia familiar de cada docente entrevistado, sus prácticas de participación —o la carencia de las mismas— en distintas instancias de la sociedad civil (política, gremial, religiosa, comunitaria, etc), como también la experiencia laboral.

Entre una de las "marcas" fuertes en la etapa de formación docente, resulta interesante mencionar que el discurso de la instrucción pública, ha signado fuertemente— por la tradición "normalizadora-disciplinadora" —(Davini, 1995) el trabajo docente, cuyo objetivo político era conformar y consolidar el sistema educativo moderno, bajo el proyecto del liberalismo. Éste buscó formar un sujeto político-social, "el ciudadano nacional" de este nuevo orden para una sociedad cuya meta era el progreso indefinido, en la coyuntura política y económica que se imponía como "adecuada". Tampoco queda al margen la influencia de la tradición eficientista en el trabajo docente, no interesa sólo formar al ciudadano sino "al buen ciudadano" bajo criterios eficientistas. Con la reforma educativa de los 90, hay un *aggiornamento* de esta tradición con la impronta de la actualización científica y de una "educación de calidad".

Estos discursos, junto con sus prácticas, fueron conformando la identidad del trabajo docente y se convirtieron en parte integrante de la subjetividad social y cultural desde la que comprenden y emprenden su trabajo. (Díaz, 2001)

Sin duda, el carácter fuertemente simbólico de inculcación, hace que el habitus se corporice en estas maestras, con particularidades diferentes,

dadas por el espacio social que ocupan o que han ocupado en el trayecto personal, laboral y político, pero, manteniendo "una unidad de estilo" como diría Bourdieu, que une a la vez las prácticas y los bienes al compartir "el oficio de enseñar". Es decir tienen incorporado "el sentido del juego", el saber atenerse e interpretar estas reglas del juego, aunque existan diferentes maneras de jugarlo.

La preocupación de las maestras por generar sentimientos de pertenencia a través de los conocimientos de los próceres y sus valores, de las fiestas patrias y del territorio argentino, contribuyen a generar esos valores de "nacionalidad" y "patriotismo" para formar al ciudadano. El mandato de contribuir a crear la identidad nacional, difundiendo una determinada visión del pasado, que facilita la asimilación de símbolos y creencias compartidas como pueblo, es un propósito que se concretiza aún hoy como es a través de estos *rituales de ciudadanía*<sup>88</sup>. Tal es el caso de la promesa a la bandera en tanto se lo toma como un hito importante en la cultura escolar para constituirse en ciudadano, como también en las diferentes acciones que tienden a promover los sentimientos patrios.

#### La ciudadanía en las aulas

A partir de lo hallado en campo, se podría decir que la enseñanza de la ciudadanía es un contenido "borroso" o más bien arenoso, escurridizo al momento de aprehenderlo, "que está pero no está",— diría una maestra —, con multiplicidad de aristas para ser analizado<sup>89</sup>.

Teniendo en cuenta cómo los docentes la *consideran y significan*, más allá de ciertos matices no se pudo diferenciar grupos homogéneamente conformados, sino que constantemente aparecen diversas posturas yuxtapuestas, sin evidenciarse líneas de corte profundo entre ellas.

<sup>88</sup> Entre algunos rituales de ciudadanía se encuentran los actos patrios y sus prácticas discursivas pero ello merece un tratamiento más detenido.

<sup>89</sup> Abordar la totalidad de los aspectos trabajados excedería la intención de este artículo



Un grupo lo constituyen aquellas maestras que centran la mirada en una perspectiva *moral*<sup>90</sup>, personal, sin afiliaciones políticas y/o gremiales. Apuntan a la formación de ciudadano, como "buena persona", fomentando valores de respeto, de tolerancia, entre otros. Así lo expresaba una maestra:

*"La escuela tiene que servir para modificar actitudes, hábitos, para ensayos, para aprender cosas que en otro lado no se aprenden. Tenemos que formar personas, buenas personas; estoy hablando de la sociedad en realidad. De sabernos escuchar, de tolerancia, de comprensión, de solidaridad, de ponernos en el lugar del otro"*(Laura: 3)

Esta manera de considerar a la ciudadanía forma parte del carácter moralizante de la educación. Es una pervivencia que se mantiene desde la aparición del sistema educativo, en el sentido de formar al "hombre nuevo", despojado de sus costumbres familiares y culturales para que comparta sentimientos, valores, creencias para formar el sentimiento de Nación.

Cullen sostiene que "el modelo de moral escolar con sus dos caras-la de la *neutralidad* (más cientificista) y la del *disciplinamiento* (más espiritualista) y todos sus matices- funcionó con relativa estabilidad, ya que permitía una *socialización* de adaptación a valores que se jugaban en la escolarización: integrarse a una nación en formación, estudiar, prepararse para la vida, poder formar una buena familia, poder ganarse mejor la vida, respetar las leyes, entre otras.(...) El resultado fue que la educación moral quedó confinada en el abstracto plano de los fines de la educación o en las muy concretas formaciones del currículo oculto" (Cullen, 1997:199)

Han pasado muchos años, con cambios importantes en la formación de maestros, las condiciones objetivas son otras, sin embargo el resabio de las primeras horas de la escuela como institución, es muy fuerte. Esto puede entenderse si consideramos la práctica docente, en tanto social es "histórica"; es decir, tiene un origen, un devenir que no se lo puede ob-

<sup>90</sup> Ninguna de las maestras entrevistadas escapa al tema de reflexionar sobre "los valores".

viar en tanto actúa en el presente con una fuerte impronta. Por ello, "en tanto historia colectiva, cada sujeto se convierte en portador. Bajo la forma de *estructuras interiorizadas* el pasado moldea el presente. Por lo tanto el pasado colectivo configura las prácticas, representaciones y percepciones del maestro de hoy". (Alliaud, 1999:87)

Considerar el carácter histórico del carácter moralizante de la docencia y su producción y reproducción por sujetos históricos concretos, permite focalizar la mirada en la dimensión subjetiva de la práctica docente. Es decir, en tanto exterioridad incorporada en estos docentes, la historia colectiva actúa generando y organizando la cotidianeidad escolar.

Esto explica la fuerza con que aparece en los discursos de los docentes entrevistados la "formación del ciudadano", como así también los "rituales de la ciudadanía".

Si bien esta preocupación por los valores es una constante en todos los docentes, son las maestras más jóvenes fundamentalmente, que no han tenido instancias reales y concretas de participación (o al menos no en demasía) en los ámbitos de la sociedad civil las que sostienen más fuertemente esta perspectiva. Esto posiblemente se vincula con una etapa de la vida nacional donde la participación estuvo restringida, vedada, reclusándose obligadamente la sociedad al ámbito privado como forma de supervivencia y rompiéndose los tejidos solidarios y participativos de la sociedad civil, y por otro lado, con el modelo neoliberal y el individualismo exacerbado. En ellas se constituye una determinada "cultura política", aunque obviamente no la perciban como tal.

Otras maestras toman a la enseñanza de la ciudadanía bajo un predominio conceptual; lo relacionan con su aspecto formal, o desde una perspectiva normativa, es decir, atendiendo al "deber ser" de los mandatos constitucionales o cualquier norma jurídica que regule el accionar de los sujetos, tanto desde los derechos como desde las obligaciones. Enseñan, en este sentido, los Derechos y Deberes del Ciudadano, los Derechos del Niño y del Adolescente, la Constitución Nacional, las Convenciones Internacionales, la democracia y sus instituciones y el sistema electoral,

entre otros. En esta perspectiva *formalista* la ciudadanía se "atribuye": el ciudadano se vuelve ciudadano en la medida que se le conceden derechos de diverso tipo. Es decir, se entiende a la ciudadanía como un "atributo" que proviene de una concesión "desde arriba", relacionada más con el ámbito privado, en el sentido que se expresa más en el ámbito del sistema jurídico, en la igualdad ante la ley antes que en el terreno político.

Se reduce así el concepto de ciudadanía a una de las dimensiones trabajadas por Marshall, que es la política, en un sentido restringido, tornándose más bien una ciudadanía "pasiva" en oposición a pensarse como "activa".

Por el contrario, pensada como práctica la ciudadanía se construye socialmente "desde abajo", como espacio de valores democráticos, acciones, instituciones comunes que integran a los sujetos, permitiendo su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad.

La ciudadanía es, de esta manera, una práctica indefectiblemente política y fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, la solidaridad, el respeto por las diferencias y por que no, como sostiene Gentili (2000) la desobediencia a poderes autoritarios.

Relacionado con el último aspecto mencionado, otro grupo de maestras, tienen una mirada de la ciudadanía como una *práctica cotidiana, como una actitud ético-política*, que se ejerce y se construye diariamente con los otros, como una forma de vida y que va más allá de la enseñanza de conceptos relacionadas con el tema.

Como sostiene Dewey (1916) para que las personas consigan y mantengan una forma democrática, deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar. En este sentido, ya que la constitución del sujeto es simultánea con la construcción de la realidad que ese sujeto ejercita, la enseñanza de la ciudadanía no puede ser escindida de la práctica que la lleva a cabo.

Una maestra así lo expresa:

"Yo apunto al tema de la organización. Me parece que siempre que ellos tenga que hacer algo por ellos mismos, que tengan que tomar decisiones o participar, después, todo eso les va a servir para participar en la sociedad". (Norma: 11)

Enseñar estos valores y actitudes de participación, de organización, ligados a una práctica ciudadana concreta, tiene que ver con una concepción de sujeto histórico y socialmente situado (Palma, 1995), con potencialidades para aprender si el docente genera las condiciones para que dicho aprendizaje sea posible, y también con una cultura política que ha vivido y en la cual se ha constituido como sujeto.

Esto se contrapone con la visión de otras maestras que sostienen que la democracia y el ejercicio ciudadano es un derecho de los adultos y no de los niños, es "educar para el hombre del mañana". Sin embargo "el niño de hoy", necesita oportunidades de aprender de qué se trata la democracia, cómo practicarla, cuáles son sus dificultades y contradicciones. Se considera a la escuela como un espacio para introducirlos en la vida democrática, sabiendo que estos aprendizajes se logran a través de la experiencia (política del cuerpo); la ciudadanía no es un "rango", un "status" que sólo se alcanza después de conocer lo teórico. Por ello está el intento genuino de respetar el derecho de los alumnos a participar en la toma de decisiones que afectan su propia vida cotidiana, porque es allí donde las personas tienen la oportunidad de ser sujetos activos constructores de un espacio de vida marcado por la impronta particular de ese sujeto (Heller, 1977)

Esta visión de entender a la ciudadanía como una práctica ético-política está imbricada fundamentalmente, en algunos casos con lo generacional, por haber vivido prácticas sociales de participación durante alguna etapa de su vida (ya sea gremiales, políticas partidarias, políticas educati-

vas democratizadoras en el marco del plan educativo provincial<sup>91</sup>, o la propia historia familiar entre otras) que han ido conformando una determinada *cultura política* (Aguar, 1998) Ésta les ha posibilitado la incorporación de valores, información, conceptualizaciones que las maestras ponen en juego al interpretar y analizar la realidad, al asumirse como miembros activos de la comunidad en la cual están insertas, promoviendo el debate, participando en las decisiones institucionales y sociales. Podría decir que se "autoperciben" (Borón, 1996) diferentes con respecto a quienes no tuvieron una práctica de participación real en algún ámbito de la sociedad civil.

Para este grupo, la escuela cumple un papel irrenunciable en la construcción de un ciudadano crítico, en la formación política, entendiendo que la *cultura política* se enseña a través de los contenidos explícitos pero también en aquellos que se ocultan y en la forma en que se enseñan. También se construye y reconstruye en los espacios informales, en los espacios públicos y en los privados; se expresa en las actitudes, en la propia identidad, afectando a los niveles conscientes e inconscientes. Es una práctica social que permea y es permeable a otras luchas dentro del contexto socio-político.

En estos docentes entrevistados he encontrado la intención de construir condiciones de *más* ciudadanía, de construir espacios para el diálogo y el debate, respetando las diferencias, enseñando a ser ciudadanos mediante la participación en la toma de decisiones y trabajando la propia autoestima de los alumnos, para que en un plano de "igualdad", se asuman como sujetos con derechos y opiniones diversas.

<sup>91</sup> El Plan Educativo Provincial (PEP) fue un proyecto educativo que se inicia en la provincia de Neuquén en 1984 y cuyos principios fundamentales se basaban en la democratización de la educación. Supo generar la participación de toda la comunidad educativa, pero fue abortado por el propio partido gobernante años más tarde. Para mayor información véase en "Maestros entre Reformas: discurso democratizador o recurso discursivo", (2001) Funes, Moreno y otros. Neuquen. Ediciones Manuscritos.

Podría decirse entonces que todos los maestros que con sus prácticas propician un espacio para la participación y el ejercicio de situaciones concretas donde llevarlas a cabo, propician la constitución de un sujeto, un ciudadano para el "libre ejercicio de la política" y les resulta necesario brindar herramientas para que sus alumnos se sientan preparados para hacer uso de la palabra, aún en aquellos espacios donde no se las asignen.

Entienden que sólo así se podrá pensar en otros espacios, en conjunto con la escuela, que propugnen la vida democrática con otros "aires" y no en el mero formalismo de "ser ciudadanos", sino "sentirse parte de esa comunidad" de la cual forman parte.

La escuela es un lugar privilegiado de socialización y subjetivación, en la medida en que los alumnos van construyendo en su paso por ella, su propia subjetividad, su conciencia de sí, su identidad diferencial y lo hacen mientras reconocen al mismo tiempo a los otros como otros, con sus semejanzas pero también con aquellas diferencias que los constituyen. Si no se los reconoce en su subjetividad, no hay espacio para construir el espacio de lo público, que es la posibilidad que puede brindar la escuela. Es decir, este espacio que brinda la escuela posibilita "aprender" otras cosas, resignifica su lugar social desde un lugar público de los saberes y conocimientos donde su enseñanza se hace práctica social y donde los aprendizajes posibilitan la producción de sentidos y significados diversos.

Desde estos múltiples lugares, considerar la función social y política de la escuela es importante en la construcción de ciudadanos.

Esto implica la cualidad del ejercicio de la propia condición humana. Gozar de los derechos civiles, políticos y sociales es la expresión concreta de ese ejercicio, aunque éste no es independiente de las mediaciones histórico-sociales. Como sostiene Severino (1992) la ciudadanía exige compartir mediaciones existenciales, que se encuentran intrínsecamente relacionadas con compartir bienes materiales, simbólicos y sociales. Es desde esta perspectiva que la educación cobra relevancia- tal co-

mo la entienden muchos de los docentes- porque es potencialmente constructora de esas mediaciones. Es decir, su vía de actuación fundamental se da en el ámbito de las mediaciones culturales y simbólicas, pero a su vez, prepara para el trabajo- para el acceso a los bienes materiales- y prepara para la vida político- social, para la esfera política. Lo urgente entonces es, garantizar a todos el acceso al mundo variado de la esfera cultural y la participación en las decisiones, haciendo de esta manera, del hombre, un ciudadano.

Para cerrar quisiera expresar que todas las maestras entrevistadas apuntan fuertemente a la defensa de la escuela pública y tienen esa "fe democrática", esa creencia fundamental de que las prácticas democráticas tienen un profundo significado, que son necesarias en tanto contribuyen a conservar la dignidad del ser humano. Ellas -con sus temores, certezas, contradicciones- depositan la esperanza en la escuela como un espacio público donde es posible modificar ciertas prácticas para un presente y futuro mejor para sus alumnos.

### Bibliografía.

- AGUIAR, L. (1998) *Cultura liberal, cultura autoritaria. El colegio Monserrat*. Córdoba. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- ALLIAUD, A. (1999) Los maestros y su historia: Apuntes para una reflexión. En *Revista Argentina de Educación* N° 16. Buenos Aires.
- ANSALDI, W (1998) "Más allá del Mercado. La cuestión de la constitución de un a ciudadanía democrática en la agenda del 2.000" en *Ciudadanías*. Documento de Trabajo N°3. Tomo 1. (Udishal). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- BORDIEU, P. (1987) *Cosas Dichas*. Barcelona. Gedisa.
- BORDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI.

- BORÓN, A (1996) Democracia y ciudadanía en *Desarrollos de la Teoría Política Contemporánea*. Gaveglio y Manero (comps.) Rosario. Homo Sapiens.
- CULLEN, C (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- CULLEN, C (1997) *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós.
- DAVINI, C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- DAVINI, C. y otros (1998). "La Reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén". FACE. UNCo.
- DEWEY, J (1963) "Democracia y Educación". Buenos Aires. Losada.
- DIAZ, R (2.001) *Trabajo Docente y diferencia cultural*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- GARCÍA RAGGIO, Ana y VILLAVICENCIO, Susana (1995) "Privados de lo público" en *Revista Estudios Sociales*. Año V, N°8. Santa Fé.
- GENTILI, P(2000) *Códigos para la Ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Santillana.
- GIBERTI, E.(1997) *Políticas y Niñez*. Buenos Aires. Paidós.
- GIROUX, H (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo veintiuno.
- HELLER, A (1972). *Historia de la vida cotidiana*. Buenos Aires. CEAL.

- HELLER, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona.
- KYMLICKA, W., NORMAN, W., Y OTROS. (1997). Ciudadanía. El debate contemporáneo en *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. Año 3, N° 7. Buenos Aires.
- MARSHALL, T. *Ciudadanía y Clase Social*. Revista Res.
- PALMA, D. (1995) *La Educación Popular y el tema de la ciudadanía*. CEAAL. Mimeo.
- QUIROGA, H (1999) Democracia, Ciudadanía y el sueño del orden justo en Quiroga, Villavicencio, Vermeren (compiladores) *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Rosario. Homo Sapiens.
- SEVERINO, A (1992) "*La escuela en la construcción de la ciudadanía*". Mimeo. Brasil. Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo.

## La enseñanza de la historia del presente en la visión curricular

Nancy Aquino, Dante Bertone, Susana Ferreira\*

*Necesitamos recomponer una visión crítica del presente que explique correctamente las razones de la pobreza, (...) que nos ayude a luchar contra (...) el militarismo, el racismo y tantos otros peligros. Pero esta tarea no será posible si el historiador no participa también en ella, renovando nuestra visión del pasado de modo que sirva de base para asentar un nuevo proyecto social.*

(J. Fontana)

El presente artículo<sup>92</sup> constituye una parte de una investigación sobre *La historia del presente y su enseñanza*<sup>93</sup>. El eje organizador de la misma lo conforman, por una parte la discusión de carácter epistemológico que, acerca de la historia reciente o historia del presente se está produciendo actualmente en ámbitos académicos. Por otra, la incorporación que en la enseñanza tiene esta temática, desde la forma en que ingresa en el currículum y desde su relevancia para la construcción de la conciencia histórica en los alumnos o las competencias socio-políticas destinadas a la reflexión sobre una ciudadanía activa.

Sobre la cuestión epistemológica el debate gira en torno a los términos o categorías referenciales (historia del presente, historia actual, historia inmediata, contemporánea, historia reciente), a la concepción de tiempo

---

\* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

<sup>92</sup> Una primera versión se presentó como ponencia en las JORNADAS DE INVESTIGACIÓN C.I.F. y H. U.N.C. 2004 y se enmarca en el trabajo de investigación que, con el aval de SECyT, realiza de manera interdisciplinaria el equipo de la cátedra de Seminario - Taller de Prácticas y Residencia y que lleva por título *La relación forma/ contenido. La historia del presente y su enseñanza*.

<sup>93</sup> Investigadores Principales: Liliana Aguiar, Carmen Orrico, Susana Ferreyra, Nancy Aquino, Dante Bertone, Celeste Cerdá; Ayudante de investigación: María Noel Mera.

ralidad, a la existencia o no de un *nuevo objeto* de estudio o un nuevo abordaje.

La presunta construcción de un nuevo objeto de estudio, suscitó una serie de reflexiones sobre problemas de método, sobre las herramientas conceptuales empleadas, sobre las temáticas que abordan los referentes en el campo y, últimamente, sobre las propias condiciones sociales y culturales que habían alentado la inquietud por el nuevo objeto de investigación. Esta producción está comenzando ya a diseñar un segundo horizonte bibliográfico, constituido tanto por los trabajos que analizan las diferencias, proximidades y relaciones entre memorias colectivas, memorias sociales, entre un 'saber histórico' y una 'conciencia histórica' como por aquellos que encuentran en la declinación de los grandes relatos las razones de la aparición de un nuevo interés por esos asuntos (Cattáneo, 1999). Coincidiendo con Mongin "...se produce una redefinición honda de las dimensiones de la temporalidad: un 'presente recalentado', objeto de culto y obsesión, que casi monopoliza la experiencia humana (concebida como una 'serie indefinida de presentes'), un pasado prisionero de la 'pasión memorialista' y a la vez escindido del 'relato histórico tradicional' (...)." <sup>94</sup>

Por otra parte, surge también la pregunta sobre la factibilidad de este nuevo objeto que supone una utilización diferente de las fuentes, en la medida en que la escritura de la historia se produce al mismo tiempo que la experiencia histórica, coexistiendo así el historiador con los hacedores y testigos de los acontecimientos. "El historiador Julio Aróstegui, ha dicho que no es un proyecto de investigar o enseñar el pasado, el presente o el uno por el otro; es describir de un modo histórico los procesos sociales en los que nosotros mismos, y no nuestros antepasados, nos hallamos inmersos" <sup>95</sup>.

<sup>94</sup> MONGIN O. en CAETANO, Gerardo: Recuerdos del futuro. En: [www.brecha.com.uy](http://www.brecha.com.uy).

<sup>95</sup> ARÓSTEGUI J. en SOTO GAMBOA, Angel: Historia reciente de Chile. En *El Mercurio*. Santiago, 22 de julio de 2001.A2. Consultado en: [www.bicentenariochile.cl](http://www.bicentenariochile.cl).

Más allá de que las primeras miradas hacia el campo académico muestran que existe un intenso debate, incluso sobre las categorías conceptuales que permitirían denominar a esta nueva "parcela" <sup>96</sup> creemos que este debate no es tan fuerte en los medios académicos en nuestro país, aunque no está ausente. Se lo encuentra sobre todo en trabajos de seminarios, que si bien no abordan de manera específica la historia del presente lo hacen transversalmente a partir de la historia oral o los estudios sobre memoria. También vinculado a propuestas de discusión online, como *Historia a Debate*, de origen español, en la cual participan destacados investigadores latinoamericanos y argentinos. "El término de *Historia Reciente* pareciera ser la opción adoptada por la mayoría de los historiadores (rastreo inicial de publicaciones y jornadas) en nuestro país" (Ibidem).

Nuestra preocupación fundamental en este trabajo, es indagar por el lugar asignado a este objeto en el Diseño Curricular jurisdiccional y de manera más específica los modos de abordaje en la enseñanza, tomando en cuenta que la presencia de estos nuevos contenidos en la currícula, no implica necesariamente su introducción que dependerá de los planteamientos teórico-metodológicos en los que se articula.

Nos proponemos presentar algunos de los avances realizados en el proyecto, en relación fundamentalmente con el diseño curricular, mirado en los Documentos Oficiales de Nación y de la Jurisdicción Córdoba.

<sup>96</sup> "Un rastreo inicial permite visualizar una clara dispersión conceptual al punto de encontrar variantes identificables no con escuelas históricas sino con el país de origen e incluso con referentes teóricos. En este sentido, encontramos *Historia del tiempo Presente* o *Historia del Presente e Historia Inmediata* (Francia), *Contemporary History* (Inglaterra), *Zeitgeschichte* (Alemania) e *Historia Reciente* (Julio Aróstegui); Julio Pérez Serrano, de la Universidad de Cádiz, historiador y director de un doctorado en Historia en dicha Universidad es presidente de la organización internacional Asociación Historia Actual (AHA) y director de la *Revista Historia Actual*, publicación oficial de la AHA (acaba de aparecer el número 1). Otros referentes teóricos españoles (Carlos Barros, Abdon Matcos, Josefina Cuesta Bustillo, retoman alguna de las denominaciones Francesas). Ibidem anterior.

### 1.- La preocupación por la enseñanza de la Historia:

Ya no se discute que la historia, como disciplina en el currículum, posibilitaría comprender y explicar el presente, la conformación de una identidad más inclusiva y compleja y la construcción de una ciudadanía reflexiva, crítica y participativa.

La historia-ciencia brinda herramientas para esta comprensión y transformación del presente con sus aportes específicos y conceptos estructurantes (se pretende que contribuya a desarrollar nociones de tiempo y espacio). Existe hoy una necesidad de comprender los profundos cambios contemporáneos y la complejidad del mundo en que vivimos, desde la conceptualización del pasado, pero también desde el abordaje de los tiempos más recientes. El saber pensar la realidad social se define como la capacidad para reconocer las estructuras de poder, los procesos de dominación política y la existencia de conflictivos posicionamientos sociales. Esto posibilita la conformación de la conciencia histórica, entendida ésta como una matriz a través de la cual los individuos y las sociedades procesan las experiencias y amplían la memoria. La conciencia histórica a partir de la comprensión de las mismas intenta dar cuenta del cambio, del dinamismo, de la complejidad social. Es un diálogo entre pasado, presente y futuro.

La identidad más inclusiva contribuye al mantenimiento de una memoria colectiva y de la conciencia de la identidad compartida. Esto tiene un claro interés sociopolítico porque tiende a la formación de una comunidad de pertenencia que opere como un referente válido para todos los sectores que la conforman.

La pregunta clásica ¿qué enseñar?, tiene hoy una vigencia y una problemática gigantesca; tuvo un sentido en los '80 y otro en los '90. Silvia Finocchio sostiene que no puede reducirse la educación a abrir oportunidades sociales como empleo o vida profesional aunque esto sea importante, sino que deberíamos educar para una intervención, una parti-

cipación más consciente en la vida social, por sujetos más activos en la modificación de su propio entorno<sup>97</sup>.

“En la construcción de un currículo uno tiene que pensar siempre en el presente y negociar con el pasado y con el futuro. Yo le doy más derecho al futuro. Pero el pasado nos da más de lo que creemos que tenemos. Ésta es una postura personal, pero mas allá de que suene tal vez [ciudadanía] un poco gastada, es la única que yo encuentro para seguir encontrándole [sic] un sentido a la tarea de educar (...)”(Ibidem).

Al pensar en el currículo y las propuestas educativas en el contexto de los cambios que estamos viviendo, hay un punto importantísimo en función de esta idea de pensar en la preservación de una comunidad, la necesidad de un esfuerzo por *repolitizar la educación*, que no significa someter a la educación a la lucha de los vaivenes de los debates partidarios.

Repolitizar en el sentido de volver a darle un nuevo sentido a la idea de ciudadanía, a formar ciudadanos, como contraparte de la idea de exclusión. Recuperar esta idea de ciudadanía activa en contraposición a una idea de ciudadanía pasiva, que sólo acata algunas decisiones que otros toman, sobre todo en un contexto de crisis de representación. Ciudadanía no sólo en términos de un sujeto de derecho sino en términos de una incorporación, de pensar modos de modificar la realidad. No solo integrarse, sino modos de pensar qué conservar y qué modificar de la vida en sociedad. Se reconoce a la enseñanza de la historia un papel importante en este proceso de conformación de la conciencia histórica y la ciudadanía.

Ésta en tanto alternativa para hacer frente a la exclusión, demanda un análisis crítico y capacidad para actuar socialmente recuperando distintas imágenes del mundo, reivindicando el lugar de la política en térmi-

<sup>97</sup> FINOCCHIO, S.: Conferencia Inédita. Apertura Carrera de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, Córdoba, 2002.

nos de poder pugnar en una sociedad democrática, justa e igualitaria, promoviendo la participación conciente y efectiva en el mundo en que se desenvuelve ese ciudadano (Ibidem).

Creemos que incorporar a la enseñanza de la historia contenidos vinculados a la Historia del presente contribuiría a esa construcción.

## 2.- La preocupación por el presente es una preocupación por el tiempo histórico

Seguimos a Pagés cuando, en *La enseñanza de la historia* (1997) plantea que en los libros de didáctica de la historia y en las investigaciones al respecto, es recurrente el problema que representa la enseñanza y el aprendizaje del Tiempo histórico. A partir de allí podrían reconocerse que existen cuestiones vinculadas a la indefinición del concepto tiempo o su identificación con la cronología -un problema de naturaleza epistemológica y didáctica- y por otra parte, un segundo problema axiológico ¿Para qué enseñar Tiempo Histórico? . Por otra parte, tanto Pagés como otros reconocidos autores procedentes del campo de la Psicología como Carretero y Pozo en España, Castorina y Lenzi en nuestro país, sólo para citar a algunos (Carretero, 1988), analizan que existen enormes dificultades en establecer cómo construyen la temporalidad los niños y adolescentes, cuál es el papel de la enseñanza y el aprendizaje en esta construcción.

En la enseñanza hubo una tendencia a identificar pasado con reconstrucción, desconociendo la existencia de puntos de vista, tendencias o paradigmas epistemológicos diferenciados. Se presentaba al hecho histórico como natural/objetivo, sobre todo en los libros de textos donde, desde una postura positivista el tiempo se mostraba como externo a los hechos, cronología, tiempo lineal, acumulativo, presentación holista y repetitiva, eurocéntrica. Difícilmente podía observarse la presencia de textos escolares o propuestas de enseñanza en los cuales apareciera lo que Pagés señala como una postura crítica sobre el tiempo histórico, en la cual se entendiese a esta categoría como construcción del investigador, en la que no hay temporalidad absoluta sino reinterpretación, co-

nocimiento al servicio de la democracia y participación ciudadana, currículo en función del alumno, sus necesidades y problemas sociales, racionalidad crítica y constructivismo social, principios y conceptos claves, idea de cambio y continuidad y explicación multicausal.

¿Se ha modificado hoy esa concepción sobre el tiempo en la enseñanza, al punto de aceptar la presencia de una historia del presente? Ese es el eje de nuestra investigación.

## 3. La preocupación por el currículum:

Pensar en los contenidos curriculares (en este caso los referidos a ciencias sociales, en particular los históricos) que la escuela debe enseñar implica el abordaje de tres dimensiones, al decir de Gvirtz (1998). Una de ellas refiere a la relación entre contenidos y cultura, la otra a los procesos, actores y las instituciones que intervienen en la determinación de qué enseñar y finalmente algunos de los problemas referidos a la selección, distribución y organización social de los mismos.

El contenido se constituye en base de la transmisión cultural que realiza la escuela. Es un objeto simbólico y las características del mismo dependerán del modo en que es organizado y transmitido. Es una construcción social, es decir que resulta de un complejo proceso de producción, que es necesariamente una objetivación de los saberes públicos, considerados un patrimonio social. El contenido a enseñar es producto de un proceso de selección cultural, ya que de las culturas, se extrae y define.

Dada la multiplicidad y complejidad de la realidad cultural se hace necesario realizar un recorte. Definir, por tanto, implica una selección sobre la base de la identificación de ciertos elementos considerados importantes, porque la inclusión o exclusión realizada sobre textos culturales no es casual, tiene una historia y tradición y se relaciona con cuestiones de poder y de autoridad. El poder de seleccionar qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar está implicando conflictos en la sociedad. Esto se debe a que el sa-



ber, y en este sentido seguimos los planteos de Bourdieu (1990), al ser socialmente producido y organizado en cuerpos de conocimiento, se constituye en un capital, por lo que los agentes diversamente situados entran en conflicto al disputarse el acceso, uso, posesión, transmisión y evaluación. Esto siempre se vincula con el poder.

Para el caso que se trata, estos planteos se tornan relevantes y altamente conflictivos ya que la definición de si se enseña o no el presente implica considerar, en función del proyecto que una sociedad se proponga, cuáles son los contenidos culturalmente básicos y socialmente útiles que un alumno debe adquirir a lo largo de la escolarización. Cabe preguntarse ¿es necesario enseñar el presente. Entran en juego aquí aspectos epistemológicos, historiográficos y psicopedagógicos, que son a su vez campos de debate muy controvertidos. Nuestra reflexión al respecto está contenida en páginas anteriores.

La producción y selección político-cultural de los contenidos a enseñar se realiza en múltiples instancias de decisión social organizadas en tres campos: cultural, estatal y mercado según lo plantea Gvirtz (op.cit).

El campo cultural está constituido por las instituciones de enseñanza superior y las de investigación que son las productoras de cuerpos de conocimiento. Las disciplinas se amplían y renuevan a partir de la investigación.

En relación al campo estatal, en éste se destacan las instituciones estatales que influyen significativamente en la definición de los contenidos a enseñar, ya que en la elaboración del currículo se visualiza la intervención del estado en el control de la vida social.

El campo del mercado en las sociedades actuales se constituye en un condicionante a partir de las prácticas y demandas de los distintos agentes económicos. Por ejemplo, las presiones de las empresas por los tipos de perfiles requeridos, así como también la demanda de un alto nivel de especialización o las intervenciones de los que controlan la industria cultural, como el caso de la industria editorial.

Las características del proceso son diversas, entre ellas debemos considerar la legitimidad de la selección que depende de las capacidades de negociación de los distintos actores intervinientes, en la medida que la influencia y la intervención de los actores varía según el nivel de escolaridad. La selección pedagógica-cultural es histórica y socialmente relativa. Además favorece a ciertos grupos sociales más que a otros, porque el conocimiento y las pautas que se promueven pueden tener muy distinto valor y efecto según la procedencia social.

La pedagogización de la cultura permite reconocer un proceso que vincula distintos contextos, que siguiendo a Bernstein (1988) son el primario, secundario y recontextualizador. En el contexto primario se desarrollan y crean los textos culturales, las ideas y los saberes especializados que serán seleccionados para su transmisión. En el secundario, los contenidos del primario son reproducidos y transmitidos a través de instituciones y especialistas. En el recontextualizador los agentes actantes, los especialistas e instituciones organizan los textos, a partir del primario, que serán utilizados en el secundario. Los especialistas realizan la selección y el recorte de elementos del contexto primario y definen el mensaje de las escuelas. La principal actividad de los recontextualizadores es la construcción del qué, contenidos a transmitir y el cómo, manera de transmitirlos.

Dada esta complejidad de definir los contenidos curriculares para la enseñanza en la escuela y situándonos en el contexto recontextualizador, a continuación se esbozarán sólo algunos de los ejes pensados para Ciencias Sociales y con mayor especificidad la Historia. Tomar decisiones sobre qué enseñar implica necesariamente preguntarse sobre por qué o para qué, en este sentido y siguiendo a Benejam (1997) las respuestas a tales preguntas remiten a perspectivas teóricas en las que el agente se posiciona, lo cual supone tener en claro que en la epistemología "se superponen" ciencia e ideología.

En la selección se opta por conocimientos relevantes, si se lo piensa para historia lo relevante estará vinculado a las características del pensamiento histórico. Éstas son (en este sentido seguimos los planteos de

González Muñoz, 1996), a) el pensamiento cronológico, que desarrolla el sentido del tiempo histórico, especialmente importante en el marco de nuestra investigación, b) la comprensión histórica que implica la habilidad para leer y escuchar datos históricos, identificar elementos básicos de la narrativa o la estructura de la historia y las causas y acontecimientos, c) el análisis y la interpretación de la historia, es decir la capacidad de comparar y contrastar experiencias y creencias, tradiciones, esperanzas y d) la investigación histórica, la habilidad para formular preguntas, que implica identificar problemas que enfrentaron a sociedades, analizar distintos intereses y puntos de vista, evaluar propuestas alternativas para enfrentar estos problemas y analizar razonadamente si las decisiones alternativas y las acciones que se llevaron a cabo fueron acertadas. Se pueden agrupar en tres grandes campos: aprendizaje de conceptos, la explicación histórica y el problema del tiempo.

Los conceptos trabajados son de gran complejidad y abstracción lo cual requiere de una intervención docente específica para su tratamiento en la escuela, a la vez que supone tomar decisiones respecto de las escalas temporo-espaciales sobre las cuales se trabajarán los mismos.

La consideración de las explicaciones supone analizarlas desde un doble nivel desde las explicaciones intencionales y causales, las primeras referidas a los motivos, intencionalidades de los agentes que intervienen y las segundas basadas en las relaciones entre variables, en los distintos factores, económicos, políticos, sociales de carácter más abstracto. La enseñanza de esto supone un tratamiento a partir de la renovada relación entre explicación y narración, el interés está en la búsqueda de modelos de narración, que trate una historia que presente agentes en secuencias de tiempo situados en estructuras.

La enseñanza del tiempo no puede estar escindida de la interpretación del tiempo como categoría social, que es compleja y abstracta. La pluralidad de tiempos supone considerar la multiplicidad de duraciones, los cambios y las permanencias para pensar lo social en términos de procesos, entre otros, como analizábamos en párrafos anteriores.

La selección de contenidos surge, entonces, de complejos procesos que implican decisiones en torno a cuáles son los contenidos culturalmente básicos y socialmente relevantes para la enseñanza. Esta definición sobre el qué enseñar supone necesariamente comprender al contenido como producto de una selección cultural, que es resultado de un campo de luchas de poder.

Esto está presente, desde una mirada preliminar, en la selección curricular analizada.

#### 4.- Una primera mirada a los Documentos:

En relación con lo que implica un currículum, mostramos aquí las primeras aproximaciones realizadas al Diseño Curricular, dando cuenta, en principio que, tanto los Documentos producidos por Nación como los de la Jurisdicción Córdoba sostienen que “no se tratan de Diseño Curricular” sino de aportes para la discusión o Contenidos Básicos que deberán ser analizados y rediscutidos por las jurisdicciones (en el caso de Nación) y por las propias instituciones educativas, para la formulación de sus Proyectos Educativos Institucionales en los que deberán plasmarse además, los requerimientos y vinculaciones con los contextos particulares.

Por otra parte, consideramos necesario orientar nuestra búsqueda no sólo a las propuestas curriculares sino también a otros documentos producidos en los Seminarios y Jornadas realizados para los equipos técnicos curricularistas, Acuerdos para las discusiones jurisdiccionales, resoluciones ministeriales para la implementación, pues sostenemos que en estos materiales puede encontrarse, más que en los propios “diseños”, la mirada sostenida por los profesionales sobre la enseñanza de contenidos históricos de la *Historia del Presente*.

En esta etapa de relevamiento inicial de fuentes escritas y documentales, se ha focalizado en los siguientes documentos:

- **Fuentes** para la Transformación Curricular Ciencias Sociales Volumen I y II del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación 1997.

- a) Propuesta del Dr. Fernando Devoto.
- b) Propuesta del Dr. Luis Alberto Romero.
- c) Propuesta del Dr. Carlos Segretti.

- **Diseño** de los Contenidos Básicos Comunes de Nación para la Enseñanza Polimodal y la Orientación En Humanidades y Ciencias Sociales. 1997.

- **Diseño** Curricular para la Jurisdicción Córdoba del Ciclo de Especialización en Humanidades y Ciencias Sociales.

#### Fuentes:

- a) En la propuesta del Dr. Devoto se aprecia una diferenciación entre lo que él considera debería ser parte de la enseñanza básica obligatoria y lo que considera deseable para el ciclo polimodal o de especialización.

En relación a la enseñanza básica plantea "*mayor espacio al período contemporáneo y ello implica no sólo un siglo XIX muy bien servido (en cuanto al espacio que se le dedica no en cuanto a los contenidos) en los planes actuales sino, a desmedro de épocas remotas, una mayor disponibilidad de tiempo para el siglo XX, con énfasis especial en el período de la segunda posguerra*". (pág. 84).

Para Polimodal propone abordajes de las sociedades latinoamericanas y sus problemáticas socio-políticas en el siglo XX dentro del contexto mundial, desde conceptos como *democracia, populismos, autoritarismos*.

En la consulta a la que el Dr. Devoto sometió su propuesta, renombrados colegas como Eduardo Míguez de la Universidad del Centro (Tandil) observan "*...relativizar el énfasis otorgado a la historia reciente*", Eduardo Hourcade (U.N.R.) profesor de Historia Contemporánea se pregunta

"...si la propuesta en general no plantea en el fondo una perspectiva que traspasa barreras interdisciplinarias..." (pág.104).

- b) La propuesta del Dr. Luis Alberto Romero para la educación básica es trabajar América Latina y Argentina en el siglo XX desde los Gobiernos Radicales hasta nuestros días incluyendo una periodización que establece: "...definidas en términos políticos, la etapa de los gobiernos radicales, 1916-1930, la de la restauración conservadora, 1930-1945, la peronista 1945-1955, la de la larga crisis posperonista 1955-1966, la de la confrontación entre el autoritarismo militar y la movilización social, entre 1966 y 1976, la del proceso militar, 1976-1983 y la del resurgimiento democrático, desde 1983 hasta nuestros días". Propone específicamente trabajar grandes problemas – eje vinculados a la historia de la relación estado-sociedad, cambios sociales, cambios en las ideas y categorías económicas explicativas.

Para el polimodal, desde la misma periodización dice "*El propósito es introducir al alumno, a través de la historia, en los problemas del mundo en que vive, en el que deberá desempeñarse como ciudadano.(...) poner de manifiesto el carácter mucho más controversial que tiene cualquier tema histórico contemporáneo*". (pág. 207).

- c) El Dr. Carlos Segretti no hace ninguna mención a temáticas que excedan en lo temporal al año 1955 por lo que no lo analizamos en relación con nuestra investigación.

#### Diseño de la Jurisdicción Nación:

Los contenidos de Ciencias Sociales propuestos por Nación están organizados en Formación General de Fundamento y Formación Orientada. En la F.G.F. se expresan Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal y en la Formación Orientada se diferencian Contenidos Básicos Orientados (C.B.O.) y Contenidos Diferenciados (C.O.).

En los CBC , los contenidos conceptuales están divididos en cinco apartados :

- Sociedad y espacio geográfico
- Procesos económicos
- Sociedad y política
- La sociedad civil
- Cultura y sociedad

En todos estos apartados se alude a *procesos contemporáneos* referidos esencialmente a los siglos XIX y XX, en Sociedad y Política se analiza la formación del Estado Nacional desde 1880 aludiéndose a *la ciudadanía política en la Argentina contemporánea* y la experiencia política de los países del Mercosur.

En las Expectativas de Logros se propone generar procesos de comprensión de las dimensiones socioeconómicas, políticas y culturales contemporáneas, nacionales y provinciales en el contexto americano y mundial, reflexionando sobre continuidades y transformaciones de la cultura política.

Los CBO para la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales se organizan en capítulos y bloques,

- Capítulo I: Perspectiva de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Bloque 1: problemas de filosofía

Bloque 2: lengua y literatura

Bloque 3: sociedad, política y economía

Bloque 4: sociedad, cultura y comunicación.

Consideramos que los conceptos referidos a contenidos históricos parecen estar presentes en el Bloque 3. Las Expectativas de Logros para este bloque se centran en explicar los procesos de interacción entre las múltiples dimensiones de lo social, lo político y lo económico, comparar modelos sociales y sistemas políticos y económicos en diferentes espacios geográficos y tiempo histórico.

En los contenidos conceptuales, bajo el título Estado, se trabajan orígenes y tipologías del estado moderno, la noción de ciudadanía, el Estado-Nación en el marco de la globalización y los procesos de reforma del estado. En el título Economía se alude a las reformas económicas en los años '80 y '90.

A pesar de que en ningún momento se alude a *historia del presente*, la periodización abordada parece sostener la necesidad de incorporar procesos actuales al análisis de lo contemporáneo. Recordemos que esta propuesta es de 1997, en plena actualidad de las Reformas del Estado, la globalización, el Mercosur.

#### Diseño de la Jurisdicción Córdoba:

En este momento consideramos que sería importante analizar el espaldado conceptual entre la propuesta del C.B.U. (educación obligatoria que equivaldría al Tercer Ciclo de E.G.B. de Nación) -que establece para tercer año trabajar con Historia Argentina siglo XX - y el contenido del Ciclo de Especialización, tarea que aún no hemos realizado.

Por otra parte, al tratarse de un diseño curricular que propone cargas horarias pero también dispone que se hagan diseños institucionales, estimamos necesario profundizar más sobre esta diferenciación, quizás desde el análisis de casos.

La orientación Humanidades y Ciencias Sociales, partiendo de una base horaria, suma horas a las materias básicas como Historia, pero abre a la incorporación de conceptualizaciones de las Ciencias Sociales en otros espacios curriculares (Sociología, Antropología, Comunicación, etc.),

llegándose a la completa atomización (20 espacios curriculares en 35/40 horas semanales cátedra).

Del análisis del Ciclo de Especialización en Humanidades y Ciencias Sociales surge que para 4to. Año se propone trabajar con una Historia Argentina en el contexto mundial dentro del desarrollo de la economía capitalista y la sociedad burguesa hasta 1880. Con tres horas cátedra semanales.

Para 5to. Año la temática es Historia Mundial y Argentina desde la relación estado-sociedad, entre 1880-1943. Dos horas cátedra.

En 6to. Año se propone trabajar Historia reciente, sociopolítica, en el escenario mundial, incluyendo Argentina. Es una temática sumamente amplia, que incluye las palabras "*hasta el presente*". Cuenta con dos horas cátedra (aunque el P.E.I. puede asignar más horas, haciendo uso de las que corresponden a Formación Especializada o Práctica Especializada).

En Educación de Adultos el Diseño establece que la asignatura Historia se dicta en 1er. Año (como equivalente al C.B.U.) Se propone Historia Argentina desde el período indígena hasta el presente. (con las categorías de J.L.Romero, *indígena, criolla, aluvional, etc.*). Y en 2do. Año (que equivale a la especialización aunque sólo en Producción de Bienes y Servicios) la temática es Historia Mundial *hasta el presente*.

##### 5.- A modo de conclusiones preliminares:

En un Informe Preliminar que el equipo redactara en junio de 2004, dábamos cuenta de que nuestras indagaciones iniciales acerca de la Historia del Presente nos permitían visualizar, al menos, dos problemáticas fundamentales que se debaten actualmente en el campo:

1- "Un debate epistemológico sobre la posibilidad del presente como objeto de análisis. En este punto es clara la división entre quienes siguen sosteniendo que el objeto de la disciplina histórica es el estudio del pasado y quienes optan por definirla como el estudio de las socieda-

des en el tiempo. Dentro de este último grupo existen diferentes perspectivas que, a nivel de hipótesis, serían de carácter epistemológico y metodológico.

2- Al debate epistemológico sobre la posibilidad del presente como objeto de conocimiento se suman otros interrogantes: ¿Es esta "parcela historiográfica"<sup>98</sup> en gestación un nuevo enfoque o un nuevo objeto? La existencia de diferentes perspectivas teóricas y conceptualizaciones dan cuenta de las dificultades propias de un campo todavía en construcción."<sup>99</sup>

El debate acerca de esta temática no es tan intenso aún en los medios académicos en nuestro país, aunque no está ausente. Se lo encuentra sobre todo en trabajos de seminarios, que si bien no abordan de manera específica la historia del presente lo hacen transversalmente a partir de la historia oral o los estudios sobre memoria. También vinculado a propuestas de discusión on-line, como Historia a Debate, de origen español, en la cual participan destacados investigadores latinoamericanos y argentinos. "El término de Historia Reciente pareciera ser la opción adoptada por la mayoría de los historiadores (rastreo inicial de publicaciones y jornadas) en nuestro país" (Ibidem).

Sobre la enseñanza de la temática coincidimos con Gonzalo de Amézola que, en un interesante artículo publicado en la revista *Entre pasados* sostiene que "(...) si bien estos contenidos no estaban totalmente ausentes de la enseñanza, se restringían a poco más que a sobrevolar rápidamente algunos pocos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado (...) [porque] el pasado cercano suele ser molesto y, si se puede, es prudente eludirlo" (de Amézola, 2000). Interesante es destacar que para Amézola, la historia reciente para nuestro país, se vincula con los sucesos de la década del '70. En esto coincide con muchos especialistas

<sup>98</sup> Tal la denominación adoptada por Josefina Cuesta Bustillo.

<sup>99</sup> Equipo de investigación (Subproyecto Enseñanza de la Historia del Presente). Informe Interno junio 2004.

que establecen que la periodización en estos temas, se encuentra fuertemente relacionada con procesos traumáticos y, por esto, muy asociada a la memoria, la identidad, el olvido selectivo.

Nos proponemos seguir ahondando en estas cuestiones, acercándonos a las propuestas editoriales y a las prácticas docentes en las aulas, pues creemos que es allí donde encontraremos a la historia enseñada y, más allá de lo que podamos encontrar, nuestra búsqueda tiene la intención de compartir con los autores que hemos citado en estas páginas, la convicción de que nuestra disciplina tiene sentido si logra apasionar a nuestros alumnos por el presente, por el ejercicio de sus derechos, por su identidad resignificada en estos nuevos escenarios en los que "los lazos del pasado, del presente y del futuro ya no son los mismos" (Caetano, 2003).

#### Bibliografía:

- ARÓSTEGUI, Julio: *El Fin de la Contemporaneidad o el Presente como Historia*. Historia 16, Año XXII, N° 255. (pags.3/68)
- BAILLY, Antoine: "La educación para las ciudadanías mediante la enseñanza de la historia y la geografía". En: *Perspectivas*, Revista trimestral de Educación Comparada, vol XXVIII, n° 2.
- BARROS, Carlos: (1999) *El retorno de la Historia*. II Congreso Internacional Historia a Debate, julio, Santiago de Compostela, España.
- BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coord.): (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Horsori. Barcelona. Cap.2.
- BERSTEIN, B: (1988) *Clases, Códigos y Control*. Edit. Akal. Madrid.
- BOURDIEU, P: (1990) *Sociología y Cultura*. Edit. Grijalbo. México.
- CAETANO, Gerardo (2000) *Recuerdos del futuro*. En: [www.brecha.com.uy](http://www.brecha.com.uy).
- CARRETERO M. y Otros: (1989) *La enseñanza de la Ciencias Sociales*. Edit. Visor. Madrid.

- CASTORINA J. y Otra: (1988) "Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial", en *Revista Argentina de Educación*, Nro. 10.
- CUESTA, Josefina: (1993) *Historia del presente*, EUDEMA.
- DE AMÉZOLA G.: (2000) "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente". En *Entrepasados*. Revista de Historia Nro. 17. Buenos Aires. Marzo.
- EGAN, Kieran: (1990) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Edit. Amorroto. Buenos Aires. Cap. 6.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, María: (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales. Madrid.
- GVIRTZ, S. y otros: (1998) *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Edit. Aique. Buenos Aires.
- JELIN, Elizabeth: (2002) *Los Trabajos de la Memoria*. España: Siglo XXI de España Editores- Siglo XXI de Argentina Editores.
- PAGÉS, Joan: (1998) "Los valores y la de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática" en Asociación Universitaria del Profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales, Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Editions de la Universitat de Lleida, España.
- \_\_\_\_\_ : (1999) "El Tiempo Histórico", Cap. XI. En BENEJAM, PILAR Y OTROS: *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Horsori Editorial. Barcelona.
- RICOEUR, Paul: (1983) *Texto, Testimonio y Narración*, Edit. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- SAAB, Jorge: Conferencia en Congreso Historia a Debate.s/d.
- SOTO GAMBOA, Angel: *Historia reciente de Chile*. En El Mercurio. Santiago, 22 de julio de 2001.A2. Consultado en: [www.bicentenariochile.cl](http://www.bicentenariochile.cl).
- \_\_\_\_\_ (2004) *Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización*. *Revista Electrónica "Historia actual on-line"*. Año II, N°3, invierno

## DOCUMENTOS OFICIALES:

### NACIONALES

-Fuentes para la Transformación Curricular Ciencias Sociales Volumen I y II del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación 1997.

- Propuesta del Dr. Fernando Devoto.
- Propuesta del Dr. Luis Alberto Romero.
- Propuesta del Dr. Carlos Segretti.

-CBC para la EGB, MCE y CFE, segunda edición, 1995.

-CBC en la Escuela, Primer Ciclo, MCF, 1996

-CBC en la Escuela, Segundo Ciclo, MCE, 1996

-CBC para la Formación docente de Grado, MCE /CFCE, Mayo, 1997.

-Materiales de apoyo para la capacitación docente. EGB, MCE, set., 1997

-CBC para la Educación Polimodal Ciencias Sociales, MCE Febrero, 1997

### PROVINCIA DE CÓRDOBA:

-Diseño Curricular para la Jurisdicción Córdoba del Ciclo de Especialización en Humanidades y Ciencias Sociales. 1997.

## El proceso de reforma educativa en la provincia de Neuquén: un breve estado actual de la situación.

*María Esther Muñoz y Víctor Salto<sup>100</sup>*

### Introducción<sup>101</sup>

El propósito de este artículo es rescatar algunos puntos de interés sobre el proceso de reforma educativa de los 90' en Neuquén, poniendo énfasis en las proyecciones e intencionalidades perseguidas por la misma y sus repercusiones en la comunidad educativa. En este sentido, nos centraremos en el estado curricular del sistema educativo en el marco de las políticas educativas que no logran implementar la Ley Federal de Educación más allá del despliegue de las innumerables estrategias del poder provincial. El persistente rechazo, de gran parte de la comunidad educativa, se combina además con la incapacidad de generar propuestas alternativas a la reforma. Estas son algunas de las claves que configuran la suerte de indefinición curricular que se plantea en la actualidad neuquina.

### Las coordenadas de un contexto conflictivo

Neuquén ha sido una de las primeras provincias en que docentes y comunidad educativa han rechazado frontalmente a la sanción de la LFE desde 1993. Y desde entonces, uno de los dos distritos en la Argentina en donde no se ha llevado a cabo su implementación.

Además de los factores técnico-institucionales y pedagógicos, la reforma se ha encontrado con marcados problemas de carácter político-

<sup>100</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

<sup>101</sup> Los autores agradecen los sugestivos comentarios del Dr. Joan Pagés a la versión preliminar de este trabajo.

social. Problemas que dificultaron en gran medida la reestructuración del sistema educativo y la promoción de un nuevo concepto y definición curricular.

En este marco, uno de los puntos significativos a tener en cuenta deviene del contexto de "producción" en el que es legitimado y/o rechazado el avance del proceso de reforma educativa.

La dinámica política, económica y social de la provincia se encuentra atravesada por la permanencia casi ininterrumpida de un mismo grupo de poder en la conducción del Estado. El Movimiento Popular Neuquino (M.P.N.)<sup>102</sup> constituye un sistema político que dimensiona desde otro lugar el sentido que adquieren las políticas educativas del Estado y su posible aceptación en el interior de la comunidad educativa. La existencia histórica de un verdadero Estado-Partido<sup>103</sup> actúa en este sentido como un condicionante importante.

La vocación y presencia hegemónica del M.P.N. tiene mucho que ver con su origen<sup>104</sup>, sus orientaciones ideológicas<sup>105</sup> y el universo simbólico que ha construido hasta la actualidad. Pero también con la estructura económica característica de la provincia. Hasta mediados del siglo XX la actividad económica había girado primordialmente en torno a la pro-

<sup>102</sup> Partido provincial que gobierna de hecho desde su origen en 1963 hasta la actualidad.

<sup>103</sup> Asumimos aquí el concepto del M.P.N. definido como Estado-partido neuquino en tanto se entiende por el mismo la identificación fuerte y dependiente entre los intereses del primero con el segundo y viceversa. Simbiosis importante entre Estado, gobierno y partido político. Vaccarasi, M. E. y Godoy, A. M., "El estado-partido neuquino. Modos de legitimación y políticas sociales" en Favaro, O. (Coord.) *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la norpatagonia argentina*, CEHEPYC, ed. La colmena, Bs As, Argentina, 2005.

<sup>104</sup> Desprendimiento local del peronismo nacional durante su proscripción luego del 55', el MPN es el único partido neo-peronista en no reintegrarse al mismo y no perder - exceptuando los regímenes militares-el poder del Estado en la provincia.

<sup>105</sup> La definición en torno a su auto-identificación con las banderas del federalismo frente al poder centralista del Estado Nacional ha encontrado durante tres décadas una eficacia significativa en la construcción de su propia hegemonía local.

ducción ganadera. Desde entonces, y sobre todo a partir de los años 80', la producción y explotación del petróleo, gas e hidroelectricidad se convierte en su polo dinamizador<sup>106</sup>.

En sus orígenes, el rol del Estado como gestor del desarrollo cumplió-entre los años 50' y 70'-un rol significativo en la esfera económica y social. Por un lado, incorporando a las clases subalternas al desarrollo económico aplicando recursos para subsidios. Por otro lado, permitiendo la expansión de estrategias empresariales-ligadas a la riqueza potencial local-en muchos casos ajenas al interés provincial.

Modelo interventor-distribucionista que extiende el bienestar ante una sociedad en fuerte expansión. Entre otros aspectos, logra cubrir demandas importantes de la población (en salud, vivienda y educación) y una ocupación considerable de la población activa con bajas tasas de desocupación. Bases materiales que a su vez generaron la legitimación del Estado provincial y sus sectores dominantes<sup>107</sup>. Todo ello contribuyó al mantenimiento de un fuerte consenso por parte de la mayoría de la sociedad neuquina hacia al partido, con fuertes resonancias en la actualidad.

<sup>106</sup> "La provincia se define como petrolífera desde los años de 1980 y 1990, no solo por los volúmenes exportados de los recursos, sino también, en modo indirecto, por lo que implican en el presupuesto provincial". Favaro, Orietta, Op. Cit., p. 294. Históricamente, las fuentes de ingreso del Estado provincial fueron proveídas por la recaudación local, la co-participación federal y, sobre todo en las últimas dos décadas, por las regalías de los hidrocarburos. Estas últimas son las que le permiten al MPN una importante autonomía política respecto de Nación como también un amplio margen de maniobra en su redistribución respecto de otras provincias. Como puede notarse, el presupuesto en la provincia ha sido una herramienta política de vital importancia.

<sup>107</sup> En este período la forma más usual de generarla por parte del MPN es priorizando el gasto social. Aunque dentro del mismo, el educativo no siempre reflejó una preocupación importante para los intereses del Estado-partido. El tímido 8% en este período (del cual el 2% se destinaba a la universidad provincial) del gasto en este rubro se ampliaría a un 19% recién en 1978 cuando el gobierno militar pone en marcha a nivel nacional la transferencia de establecimientos nacionales a la provincia. Salud y en menor medida Vivienda fueron las puntas de lanza de la política asistencialista del MPN.



Sin embargo, la opción política que había sido exitosa hasta entonces encuentra ciertos límites. Promediando la década del 80' se hizo cada vez mas evidente que esta estrategia "no derivó en una orientación de los recursos hacia la diversificación productiva, es decir, se desarrolló una economía de servicios (...) que condicionó, de esta forma, la estructuración de una base económica mínimamente autosustentada"<sup>108</sup>.

La crisis económica de fines de los años 80' puso en cuestión esta debilidad estructural. La tradicional modalidad interventora-distribucionista sustentada en la provincia y con ello los modos de legitimación propios del régimen partidario local debieron redefinirse, aunque no suspenderse del todo. El proceso de privatizaciones de empresas públicas y ajuste ortodoxo impulsado durante la gestión Menem (1989-1995; 1995-1999), complementado con la reforma del Estado Nacional, encuentran su eco mas profundo en el ámbito local. Es la gestión del actual gobernador Jorge Sobisch la que durante los años 1991-1995 pone en marcha la reforma del Estado provincial. Y la de Felipe Sapag (1995-1999) la que lleva el avance del recorte al gasto público (sentido fuertemente entre los trabajadores de la educación) de forma más acabada.

Lo que significó una redefinición de las relaciones con el gobierno nacional de Carlos Menem, signadas más por la cooperación que por el conflicto y las ambigüedades que históricamente diferenciaron al Estado neuquino con Nación. La coincidencia clave: el modelo económico de corte neoliberal que en lo sucesivo se consolida en la Argentina de los 90'<sup>109</sup>.

<sup>108</sup> Favaro, O., Bucciarelli, M. y Scuri, C., "Neuquén: límites estructurales de una estrategia de distribución (1958-1980)", en AAVV, *Estado, Capital y Régimen Político*, Ed El espejo, 1993, p. 19. La terciarización de la economía había crecido en un 15,22% entre 1970 y 1985 en detrimento de las actividades productivas. En adelante esta tendencia se acentúa fuertemente.

<sup>109</sup> El respaldo en la región a la privatización de las principales empresas del Estado como YPF, Gas del Estado e Hidronor son muestras claras de la rudeza neoliberal que contextualiza el objeto de este trabajo.

Con el objetivo de generar nuevas condiciones de acumulación en el marco de la trans-nacionalización de la economía nacional, el sistema político provincial opera limitando los espacios de participación y de representación para gobernar. Situación que despliega malestares en ciertos sectores de la sociedad civil que puján por tratar de recuperar o lograr dichos espacios en función de la defensa de valores básicos de la sociedad. Evidencia al mismo tiempo de cierta acentuación de la conflictividad social y señal de la irracionalidad o falta de legitimidad frente a sus acciones.

La reconfiguración de la realidad neuquina de las últimas dos décadas no se ha puesto en jaque. Pero ha encontrado dificultades. La política presente genera un reagravamiento de la crisis acentuada desde fines de los 80' en función del costo social que conlleva. Los que no son parte adherente al gobierno, y a su programa neoliberal, solo ven cercenadas sus posibilidades de participación y desestabilizadas sus condiciones materiales de existencia. Los conflictos sociales se multiplicaron sucesivamente frente a esta orientación con peticiones populares íntimamente identificables entre ATEN<sup>110</sup>, Salud, ATE, y otras organizaciones socio-políticas.

La protesta contra el ajuste, la creciente desocupación, la precarización laboral y la desigualdad social en el acceso a los servicios básicos (salud, educación, asistencia social), han configurado, de esta manera, una realidad marcada por altos picos de descontento social. Factores constitutivos de un marco de fragmentación social y surgimiento de nuevos sujetos colectivos. Los cuales crean y recrean nuevos mecanismos de lucha para lograr su inclusión en los beneficios de un modelo altamente excluyente.

Estos aspectos cobran sentido en el contexto político-económico marcado por las directrices e intereses de las multinacionales. Las cuales

<sup>110</sup> Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén. Único gremio docente de la provincia e históricamente opositor a las políticas oficiales del gobierno.

monopolizan la explotación de los recursos no renovables sin generar alternativas económicas sustentables en la región.

Dentro del ámbito educativo en particular, comienza a gestarse un marco común de discusión coincidente en el rechazo a las reformas neoliberales del gobierno -entre las que se incluye a la LFE- con altos grados de movilización social. En 1997, a partir de un conflicto que comenzó como un reclamo sectorial contra el ajuste por parte de los docentes termina extendiéndose como foco de discusión y debate sobre la vigencia de la LFE. La promoción de acciones concretas<sup>111</sup> intensificó dicha tendencia hasta su incorporación en el pliego de demandas elaboradas y sustentadas por los niveles de enseñanza media y superior. Al mismo tiempo, promovió su incorporación en el pliego de reivindicaciones de los sectores de trabajadores no vinculados estrictamente con el sistema educativo de la provincia.

Tendencia que en 1998 renueva el debate sobre la implementación de la LFE y sobre la propuesta de reformulación de los planes de formación docente. Finalmente, en 1999 estatales y docentes protestan por una reducción salarial cuya discusión en los medios de comunicación se centra nuevamente en las políticas de "ajuste" y en la petición de derogación de la LFE.

De esta forma, las últimas propuestas de reorganización del sistema educativo provincial y la forma de articular el contenido del curriculum propuesto, sobre todo en la enseñanza secundaria, han generado un considerable descontento<sup>112</sup>. Aspecto evidenciado en las continuas manifestaciones de protesta gremial, en las discusiones públicas a través de

<sup>111</sup> El gremio docente sostuvo un paro con alto acatamiento de 37 días acompañado por un porcentaje interesante de la comunidad.

<sup>112</sup> Los informes del CPE desconocen al parecer los altos índices de fracaso escolar, los bajos resultados en las evaluaciones nacionales y las graves dificultades de los estudiantes. Además de las precarias condiciones de una parte importante de los establecimientos de la provincia que a cada inicio del ciclo lectivo anual complican su comienzo. Problemas que en los últimos años se han ampliado a los niveles terciario y universitario.

los medios de comunicación local, y las permanentes disertaciones políticas en los órganos de representación institucional (Legislatura provincial) y política partidaria (M.P.N.; P.J.<sup>113</sup>; U.C.R.<sup>114</sup>).

Es así que la configuración política-cultural en los últimos años de un ámbito de confrontación permanente con la política oficial del "imbati-ble" MPN se ha instalado en la provincia. En este ámbito, el gremio docente (junto al apoyo de significativas agrupaciones estudiantiles y de padres) ocupa un lugar importante y el ámbito educativo un campo de confrontación y disputa política medular<sup>115</sup>.

### Algunos antecedentes

Una mirada retrospectiva tendiente a rastrear el tipo de configuración curricular en Neuquén encuentra dificultades importantes. La insuficiencia de la documentación disponible desde su constitución como provincia en 1955 limita la posibilidad de rastrear y analizar su recorrido y desarrollo histórico.

Solo puede advertirse que las normativas provinciales reconocen cierta referencia en las disposiciones proyectadas a nivel nacional a partir de esos años. Un ejemplo es el Estatuto Docente de 1956. Declarado y refrendado a nivel provincial, actúa como reglamento de la actividad docente y sobre los fundamentos de las prácticas contempladas para los distintos niveles de la enseñanza. El mismo se mantiene sin alteraciones importantes hasta entrado en los años 90'. Momento en el que se le adosan adecuaciones curriculares contingentes y proyectos locales de

<sup>113</sup> Partido Justicialista, que actualmente gobierna en la Argentina y que en la provincia ha sido durante largos períodos oposición al M.P.N.

<sup>114</sup> Unión Cívica Radical, cuyo representante más reconocido, el intendente de la ciudad de Neuquén capital Horacio Quiroga, se impone como uno de los más "importantes opositores" al gobierno del M.P.N.

<sup>115</sup> Una sugerente lectura de este fenómeno puede encontrarse en Petrucelli, A., *Docentes y Piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Cú*, Ed. El fracaso-El cielo por asalto, Bs. As, 2005.

reforma que no han llegado sin embargo a plasmarse en diseños puntuales.

Solo es posible distinguir, en la historia educativa neuquina previa a la reforma de los 90', una única experiencia con fuertes posibilidades de reorganizar el sistema educativo y modificar la currícula provincial: el caso del Proyecto Educativo Provincial (PEP) durante los años 80<sup>116</sup>. Al respecto, el PEP significó el avance de un proceso de corta duración en la participación real de la comunidad educativa y del sector docente en particular. Sus ejes se centraron en la democratización de la escuela, del conocimiento y del vínculo escuela-comunidad, a través del protagonismo del sector docente neuquino en cuanto a iniciativas y tomas de decisión. Proyecto que fue abortado tempranamente sin aprobarse un diseño curricular puntual. En las innumerables y dispersas disposiciones oficiales, se abordan desde planteos generales sobre la realidad educativa hasta problemas concretos del momento. De los documentos disponibles pueden leerse definiciones del tipo "contribuir a mejorar las condiciones de vida de toda la población, poniendo especial énfasis, por un lado, en los sectores mas carenciados y por otro en la juventud, en cuanto depositaria del futuro de la provincia en el marco de una sociedad democrática" junto a "la ampliación de la oferta educativa a toda la comunidad en sus diversos niveles y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza"<sup>117</sup>. El plan propone hacer efectivo el derecho de igualdad de posibilidades de todos los habitantes de la sociedad neuquina, sobre todo de los sectores "que han sido excluidos de una formación cultural mínima" en el marco de la promoción de una "revisión y evaluación en todos los niveles al fin de adaptarlo a las modalidades, planes y programas, a los proyectos de desarrollo provincial y necesidades educativas

<sup>116</sup> Hubo una fructífera producción de diferentes tipos de documentación propiciada desde los organismos oficiales. El carácter disperso de su existencia, evidencia la producción de normativas cuyas prescripciones abordan verdaderamente de lleno el complejo de problemática que son parte y al mismo tiempo se relacionan con la situación educativa del momento.

<sup>117</sup> PEP, Documento preliminar, 1984, cap. 1, "Fundamentos políticos. 1.2. Objetivos y políticas generales".

básica para programar entre docentes y comunidad, el desarrollo del currículum escolar"<sup>118</sup>. También se hacen explícitas otra referencias importantes relacionadas con un concepto que define la educación no como un problema exclusivo de la escuela, sino de la comunidad, y que "(...) es posible crear tomando como eje al hombre y como recurso la nuclearización, una estrategia sumatoria de todas las áreas e instituciones que actúan en el mismo medio, muchas veces dispersas, contradictorias y con los más diversos medios"<sup>119</sup>. Desde esta óptica, el diseño curricular devendría del denominado proceso de "regionalización de la educación" y en base a una estrategia de avance progresivo y paulatino. Por último, la referencia recurrente entre los objetivos que se plantea para el sistema redonda en "lograr una educación liberadora, crítica, humanista y democrática" como principios subyacentes al ya mencionado ideal de democratizar la enseñanza.

La democratización del sistema educativo provincial impulsada por la ola de saneamiento institucional perseguido por la transición democrática, sobre las secuelas del autoritarismo prevaleciente en la Argentina, explica en gran parte esta iniciativa.

Pero lo cierto es que los propósitos de ampliar la participación rebasaron las expectativas del Estado neuquino. Expectativas que no contemplaban en ningún sentido la elaboración de documentos y diseños curriculares en función de los intereses del sector docente implicado y exhortado por la propuesta. En este sentido los intereses de las políticas de ajuste del Estado no eran compatibles con el avance de transforma-

<sup>118</sup> *Ibidem.*, cap. 2, "Políticas y pautas de acción específicas, 2.2.1"

<sup>119</sup> *Ibidem.*, cap. 3, "Aspectos teóricos y metodológicos. 3.5.2. La educación como sector de punta". Dentro de este concepto, la nuclearización de las escuelas es considerada una respuesta nueva y dinámica de reorganización del sistema educativo provincial. Se fundamenta en la necesidad de resolver problemas a escala local, reemplazando la escuela aislada para compartir "la obra educativa". Su vigencia es acotada a 1984 y es para zonas rurales. Cada área conforma un distrito educativo que se conforma con una Escuela Núcleo y varias escuelas satélites, vinculadas con el uso compartido de recursos.

ciones sustanciales en el ámbito educativo generado por el clima de época.

Desde entonces no es posible encontrar ya intentos de generar nuevos mecanismos de democratización y recambio del sistema educativo. Los ecos del autoritarismo no pudieron romperse del todo. La lógica profundizada durante la década de los 90' con la promoción de la LFE terminó por cerrar el marco de posibilidades que permitían una proyección de programas y decisiones construidas de conjunto respecto a qué, cómo y por qué enseñar determinados contenidos. Más bien, durante esta década, la participación y la democratización pasan a estar signadas por los supuestos de la modernización acordes a los avances del capitalismo globalizado, respondiendo a otra lógica respecto a los propósitos educativos del momento. Lógica que por otra parte no tendría garantizado el permiso de entrada dentro del prominente contexto de beligerancia educativa de mediados de los 90' en adelante.

Dentro de este marco, lo cierto es que no existe en la provincia (desde su constitución) un anclaje curricular previo a la sanción de LFE en base a experiencias diferentes, similar a la rionegrina con los CBU de los 80'.

La reforma provincial de los 90' persiguió las coordenadas que le dieron impulso a la LFE a escala nacional. Los múltiples avances reguladores del Estado instauran un discurso oficial que redefine el sistema educativo, sus instituciones, el trabajo docente, la concepción del conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, los modelos de gestión y financiamiento, y también la resolución de los conflictos que estas nuevas definiciones generan<sup>120</sup>. Todo el ámbito educativo se ve desde entonces atravesado por este nuevo escenario. La LFE supone una transformación

<sup>120</sup> Ver Fontana, Laura Marina, (2002), *Política, Enseñanza y Maestros: Sentidos y Significaciones de la enseñanza de la política de docentes de escuelas primarias públicas neuquinas en el contexto de la crisis actual y la reforma educativa*, Tesis de Maestría dirigida por la Dra. María Cristina Davini, FaCE, U.N.Co.

estructural del sistema educativo argentino frente a la cual la provincia no se encuentra en condiciones de avanzar.

Los documentos de los C.B.C señalan que su "estructura esta pensada para representar los C.B.C. y no prescribe una organización curricular para la enseñanza"<sup>121</sup>, dado que la formulación de diseños curriculares será jurisdiccional y a nivel institucional se impulsarán los proyectos educativos por escuela (P.E.I.).

En esta dirección, frustrado el PEP como proyecto de reforma educativa en los 80', la provincia asume ahora dentro del contexto de la actual reforma educativa la producción de documentos oficiales tendientes a su adecuación regional.

#### **Las últimas disposiciones: "piedra libre para el avance de la ley"**

Lo que no entra cómodamente por la puerta intenta hacerlo por las ventanas. Frente a la expectativa negativa generada por la reforma, el Estado provincial ha sostenido al menos en lo discursivo un posicionamiento ambivalente en la implementación de la LFE<sup>122</sup>. Ha intentando concretar más bien una "reforma educativa a la neuquina", según expresan los funcionarios del C.P.E., acorde a la construcción de la propia legitimidad del partido gobernante local.

Dentro de este proceso pueden consignarse algunos antecedentes importantes. En particular, la confección de un documento para la discusión, denominado Plan Educativo Neuquino (1997). Desde la sanción de LFE, es el único documento oficial que pretende regular, organizar y delinear la política educativa de Neuquén, y la última producción sistematizada de un proyecto educativo provincial.

<sup>121</sup> C.B.C. para la F. G. B., 1995

<sup>122</sup> Cabe aclarar que El Estado Neuquino firmó el Pacto Federal Educativo y por lo tanto, recibió los fondos de los organismos internacionales.

La relevancia del PEN es significativa en tanto marca claramente tanto las rupturas (puntualmente con proyectos como el PEP) como también el carácter de los avances de la propia reforma en la provincia. El mismo, se enmarca dentro de un conjunto de disposiciones oficiales inscriptas dentro de un proyecto más amplio elaborado por el COPADE: el proyecto "Neuquén 2020" de agosto de 1997. Los fundamentos del PEN se encuentran estrechamente vinculados a los supuestos de aquel proyecto: "(...) en nuestra provincia y en la aplicación de una ley nacional, estamos transitando una transformación educativa. Necesitamos transformar nuestro sistema, de eso hay pocas dudas, pero también es evidente que una propuesta como la de Neuquén 2020 requiere de un Plan Educativo Neuquino, que esté ligado y formando parte de los grandes objetivos, resultantes del consenso social"<sup>123</sup>.

Dos aspectos se evidencian como relevantes en este documento. Por un lado, la explícita ausencia del protagonismo que le cabe a los docentes y el gremio en el contenido de la propuesta promovida con el PEN. Por otro, la permanente apelación al tradicional discurso "federalista y neuquino" del MPN como nota distintiva. Aspectos que pueden ser interpretados en función de la necesidad de diferenciarse de la ortodoxia de la reforma a nivel nacional, masivamente cuestionada por el sector docente en ese momento. Lo que de otro modo significaba "posicionarse" también en forma desventajosa en un momento político de fuerte confrontación con el gremio, que gozaba de un importante aval de la comunidad educativa en el rechazo a la LFE.

El diagnóstico del PEN centra su atención en la crisis del sistema, en una historia educativa neuquina que ha sido desvalorizada y que es necesario recuperar en estas instancias de reformas. Paradójicamente, los representantes del histórico y hegemónico M.P.N. en el balance que ponen a disposición con el PEN no se responsabilizan de esta situación

<sup>123</sup> COPADE, "Proyecto Neuquén 2020", documento preliminar, 1997, p.55.

certeramente realizada. Como ya se ha concluido, "no se asumen responsabilidades políticas o de gestión"<sup>124</sup>.

Con todo, el PEN tuvo al parecer más de justificación ideológica sobre la necesidad de la reforma en la provincia que de propuesta concreta. En este sentido, pervivió más como fuente de legitimación de un discurso ya elaborado de antemano concomitante con la reforma que como argumento solidamente sustentado sobre la realidad educativa de la provincia.

El PEN progresivamente encontró el rechazo del gremio docente (ATEN) y una situación conflictiva intra-partidaria que terminaron por impedir su implementación<sup>125</sup>. Y en el tintero quedaron más interrogantes que certezas. Entre ellas, ¿Qué posibilidades realmente existentes favorecerían en su conjunto la proyección de este proyecto y otros currícula sustentados en estos supuestos?

Las circunstancias desencadenadas por este proceso aceleraron una definición más precisa del gobierno y su posicionamiento formal y legal respecto de la aplicación de la LFE en la provincia. En este sentido, y en consonancia con el nivel nacional, en el 2000 el gobierno provincial "suspendió" la aplicación de la Ley hasta el 2003<sup>126</sup> y posteriormente en

<sup>124</sup> Funes, A. G. (Coord.) y otros, (2001), Maestros entre reformas: recurso discursivo o discurso democratizador?, Manuscritos Face U.N.Co. Neuquén, p. 60. En este trabajo se ha avanzado en un análisis más profundo del PEN, reconociendo y definiendo el rol de la estructura argumentativa del texto en el desarrollo de fundamentos aparentemente claros que sin embargo esconden una madeja de contradicciones muy cuestionables. Por su parte, los enunciados esenciales del documento reconocen una situación en la que se da "la crisis actual de valores, a la cual la educación no está dando respuestas; la crisis actual del valor de su función social y su imprescindible reversión; el lugar del conocimiento, reconociendo que un número importante de jóvenes no se encuentran dentro del sistema educativo, significativos porcentajes de repitencia y desgranamiento y bolsones de analfabetismo, a pesar de tener una alta escolarización en el nivel primario" (sic), PEN, Documento base para la discusión, noviembre de 1997.

<sup>125</sup> Ver Funes, G., Gingins, M. E.: "La enseñanza de la historia y la reforma educativa en Neuquén. IV Jornadas de APEHUN, 2002.

<sup>126</sup> Nos referimos al decreto provincial 1712/00 concerniente a la suspensión de la ley.

el 2002 derogó su implementación<sup>127</sup>. No obstante, esta situación formal no cercenó el avance de las propuestas curriculares tendientes a adecuar los supuestos esenciales de la reforma educativa prevaleciente a nivel nacional<sup>128</sup>.

En este sentido, se observa la proyección de textos oficiales que durante el último lustro han pretendido en la práctica operar como currículo. En el 2002 se diseñan líneas de acción estratégicas a fin de “encontrar alternativas para no continuar consolidando más desigualdades sociales”, materializadas en los ámbitos de acción referidos a los siguientes programas: “Prioridades Curriculares- Prioridades de la enseñanza”; “Provincial de Lectura”; “Tutorías y Apoyo al Aprendizaje- voluntariado”; “De Atención focalizada- escuelas rurales y unipersonales” (sic)<sup>129</sup>.

Durante el 2003, el plan 320 “que contiene la fundamentación, metodología de trabajo y contenidos del plan” (resolución del C.P.E. exped. N° 2530-40715/03) se propone operar sobre “las problemáticas, cada vez más fuertemente presentes, sobre todo en vespertinos y nocturnos, de alcoholismo, drogadicción, violencia, pobreza extrema, suicidios y carga de frustración acumulada por los reiterados fracasos en el sistema, (que) requieren un abordaje desde lo pedagógico con una mirada nueva que permita operar eficazmente sobre esta realidad desde los resultados del

<sup>127</sup> En un intento por apaciguar nuevamente la confrontación gremial, con vistas a la proyección nacional del gobernador, la ley 2418 denuncia el pacto federal aprobado con nación, los gobiernos provinciales, y la municipalidad de Buenos Aires del 15 de enero de 1995 (ley 2097), deroga dicha ley, y declara inaplicable la Ley Federal de Educación en Neuquén el 5 de diciembre de 2002.

<sup>128</sup> El poder político ha logrado avanzar en la implementación real de la Ley, y la provincia ya tiene cohortes de egresados del polimodal en las tres experiencias pilotos del interior de la provincia-localidades de Caviahue, El Cholar y Las Coloradas- a las que se suma el sector privado. A pesar del fracaso evidenciado en las mismas, se siguen sosteniendo otras iniciativas concernientes a proyectos de perfeccionamiento docente y de directivos a distancia en función de los presupuestos organizativos contemplados para la implementación de los C.B.U. y el Polimodal. Ver web oficial <http://www.cpnneuquen.edu.ar>

<sup>129</sup> Decreto 1181, “Prioridades de Enseñanza”, Consejo Provincial de Educación, Neuquén, Octubre 2002.

trabajo específico de la escuela”<sup>130</sup>. La resolución expedida por el CPE centra la presente propuesta como particularmente innovadora y “destinada, básicamente, a adolescentes y a jóvenes a partir de los 16 años, creándose en turno vespertino, ya que los mismos no pueden ser matriculados en las escuelas diurnas con los alumnos ingresantes de 13 años”

Los nuevos contenidos propuestos en estos documentos curriculares, “adaptados” de los C.B.C. y Polimodal, son planteados de forma diferenciada en función de los niveles sobre los que se intenta avanzar de forma segmentada. Pensadas ambas propuestas para el nivel medio, han provocado nuevamente puntos de divergencias en torno a la construcción curricular que debe prevalecer en la provincia<sup>131</sup>, culminando en el rechazo mayoritario dentro de la comunidad educativa y en la anulación de las mismas.

Se evidencia, de esta forma, una vez más las dificultades generadas a la hora de pensar la confección e implementación de currículas escolares validadas social y políticamente. Dando cuenta de un conflictivo proceso de marchas y contramarchas en la aplicación de las reformas proyectadas hasta el momento actual.

La materialización de una política educativa restrictiva de la participación real de la comunidad confronta fuertemente con el imaginario colectivo de la sociedad neuquina que se construye a partir de la defensa de la Educación, Salud y Justicia social como valores indelegables de la misma. Entre este imaginario colectivo y su práctica concreta, el sector docente se sostiene y posiciona frente a la reforma condicionado por un universo de dificultades e importantes limitaciones.

<sup>130</sup> Plan n° 320, “Resolución expediente N° 2530-40715/03” y “Anexo II, plan básico para escuelas vespertinas”, Consejo Provincial de Educación, Neuquén, Abril de 2003, P. 11

<sup>131</sup> Para una mirada un tanto más abarcativa sobre estos documentos ver: Blanco, L.; Fontana, L.; Salto, V. “Entre el contexto y el currículum: la enseñanza de la historia”. En: IX Jornadas Interescuelas/ Departamento de Historia. Córdoba, 2003.

Por un lado, se reconoce la permanencia de una heterogeneidad de prácticas de enseñanzas no "amparadas" desde la formalidad en configuraciones didácticas compartidas y contempladas inter-institucionalmente. No existe de hecho reglamentación provincial sobre planes de estudio, los cuales se hayan homologados solo formalmente a los planes nacionales. En tal caso, la fuente de regulación es el estatuto docente a partir del cual se elaboran un sinnúmero de normativas sobre problemas puntuales.

En este marco, cobran un alto grado de significatividad los denominados P.E.I. (Proyectos Educativos Institucionales) como posibles articuladores y habilitantes de los contenidos a enseñar. Lo que no implica que su preexistencia asegure la homogeneidad de las prácticas escolares en sí mismas.

Teniendo en cuenta estos elementos, el proceso de reforma es experimentado de forma dificultosa. Los espacios de reflexión que genera el mismo, en gran medida terminan por circunscribirse a la elección y decisión individual y/o institucional del docente apelando a documentos curriculares nacionales o de otras provincias<sup>132</sup> y a las propuestas editoriales elaboradas por el propio proceso de reforma en la Argentina. En el mejor de los casos, también se reducen a construcciones materializadas en función de las propuestas de capacitación que se ofrecen en la zona y a los ya mencionados proyectos institucionales.

De esta forma, un amplio sector docente vivencia este proceso como "más de lo mismo", que lo deja solo frente al aula dentro de un cuadro de profundas contradicciones. Distinguiéndose, por un lado, cierto "consenso" respecto a la resistencia política frente al proceso de reforma y, por otro, una situación dentro de la que se problematiza la propia práctica docente en función de determinadas opciones epistémicas y metodológicas particulares y/o institucionales.

<sup>132</sup> Particularmente el ya mencionado caso de los C.B.U. en Río Negro durante los 80', "vivenciado" en la región como experiencia con aspectos de sustancial interés.

### Notas provisorias abiertas a la discusión

La actual situación de "indefinición curricular" manifiesta la complejidad inherente a todo intento de implementar políticas que se expresan solo como opciones dentro del arco de representaciones sobre la educación. Proceso que tira por la borda la tesis comúnmente aceptada de que el problema educativo se resuelve con reformas "inteligentemente" diseñadas. En este sentido pretendimos rastrear algunos de los puntos significativos de un proceso cargado de sentidos e intereses disímiles que demandan su reconocimiento. Las coordenadas del contexto neuquino, han tenido por objeto dimensionar una de las claves que a nuestro entender incide sustancialmente en las posibilidades de implementación de la LFE. Arribar a buen puerto en la reflexión sobre la realidad curricular actual merece según entendemos una necesaria consideración en este sentido.

Sin embargo, es preciso destacar que la dificultad de articular y confrontar un problema de diseño con saberes críticos y sustentados en perspectivas ideológica y políticamente alternativas a las opciones que ofrece el tecnicismo pedagógico propuesto por la reforma aún falta por resolver. Las respuestas en este sentido han sido problemáticas. La indefinición de una alternativa convive de esta manera con un problema que demanda distintos niveles y modalidades de atención.

A su vez, la lógica de confrontación prevaleciente desde el discurso pedagógico oficial desarticula todo intento de construcción de espacios de reflexión colectiva sobre la problemática educativa y curricular que atraviesa la provincia.

Manteniendo esta tendencia, el sistema educativo ha pasado a ser más segmentador que integrador. Esta serie de anomalías, evidentes en la actual situación, provocadas por el proceso de reforma sobre la educación se explica por las condiciones mismas de la región. Pero también por un divorcio entre la mirada pedagógica y la mirada económica que desde las políticas oficiales falsamente se pretende enjuiciar y resolver. Y cuyas consecuencias terminan por incluir un no reconocimiento adrede de es-

ta situación, el desarrollo de espacios más para el clientelismo político que para mejores condiciones educativas, y la incapacidad de dar respuestas a las expectativas de la población (Bello; 2001; 22)

En este contexto, pensar en estas variables supone reconocer estas condiciones como problemáticas pero a la vez como desafíos cuyo abordaje aún permanece pendiente. En este sentido Neuquén no es una isla. Y el contenido de su experiencia respecto de la tan mentada transformación educativa de principios de los noventa consideramos que puede aportar a nuevas y necesarias relecturas sobre la educación. La realidad desafía nuevamente a la ley.

### Bibliografía

- ALBERGUCCI, Roberto, (1995), "Ley Federal y Transformación Educativa". Trovel educación.
- FUNES, A. G. (Coord.) y otros, (2001), Maestros entre reformas: ¿recurso discursivo o discurso democratizador?, Manuscritos Face U.N.Co. Neuquén.
- Decreto 1181, (Octubre 2002) "Prioridades de Enseñanza", Consejo Provincial de Educación, Neuquén.
- Plan n° 320 (Abril de 2003), "Resolución expediente N° 2530-40715/03" y "Anexo II, plan básico para escuelas vespertinas", Consejo Provincial de Educación, Neuquén.
- COPADE, (1997) "Proyecto Neuquén 2020", documento preliminar.
- FUNES, G., GINGINS, M. E. (2002), "La enseñanza de la historia y la reforma educativa en Neuquén". IV Jornadas de APEHUN.
- LUNGREN, Ulf, (1996). Teoría del curriculum y escolarización. Morata. Madrid 1996
- SIMONOFF, A. (1999) "La Historia y la Reforma Educativa" En Clío y asociados. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Nación, (1996-1997) ,Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica Y el Polimodal.

ALBA, Alicia, (1988), En torno a la noción de curriculum. Mimeo.

LÓPEZ FACAL (2004) "El pensamiento crítico, debe ser, en primer lugar, autocrítico" en Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales.

LIBEDINSKY Marta y MAGGIO Mariana, "Didáctica y curriculum en contextos de reforma educativa, dialogo entre Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas", s/ref.

BLANCO, L.; FONTANA, L.; SALTO, V. (2003) "Entre el contexto y el currículum: la enseñanza de la historia". En: IX Jornadas Interescuelas/ Departamento de Historia. Córdoba.

BELLO, M. E., (2001) "Reformas y políticas educativas en América Latina", en Acción Pedagógica, Vol.10, n° 1 y 2.

PETRUCCELLI, A., (2005) Docentes y Piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có, Ed. El fracaso-El cielo por asalto, Bs. As.,

FAVARO, O., BUCCIARELLI, M. y SCURI, C., (1993) "Neuquén: límites estructurales de una estrategia de distribución (1958-1980)", en AAVV, Estado, Capital y Régimen Político, Ed El espejo.

FAVARO, O. (Coord.) (2005), Sujetos sociales y política. Historia reciente de la norpatagonia argentina, CEHEPYC, ed. La colmena, Bs As, Argentina.



## La enseñanza de la Historia y los estudiantes ingresantes:

### obstáculos y estrategias superadoras.

*María Fernanda Justiniano, Mercedes Quiñonez, Liliana Hurtado  
Ezequiel Caigual, Marcelo Sutara y Alejandro Wayar<sup>133</sup>*

Desde la primera reforma de los planes de estudio durante la etapa democrática, hasta el año 1992, la asignatura Introducción a la Historia de las Sociedades integró el Año Básico Común de las carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, junto con otras materias, cuyos objetivos eran introducir a los estudiantes a los diferentes trayectos disciplinares y profesionales que ofrecía la Facultad de Humanidades.

Los contenidos de las asignaturas que integraban el primer año tenían una perspectiva histórica. Éste quedó integrado por las llamadas Introducciones Históricas a la Cultura, Introducción Histórica a la Literatura, Introducción Histórica a la Filosofía e Introducción Histórica a la Educación<sup>134</sup>.

Las formas de integración de la materia en el primer año coadyuvan a construir el perfil que ésta adquiere y que es definido por su relación con las otras materias del primer año, con el cuerpo de asignaturas de las carreras de la Facultad de Humanidades en general y con la carrera de Historia en particular.

<sup>133</sup> Integrantes del equipo de cátedra de la asignatura Introducción a la Historia de las Sociedades, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

<sup>134</sup> La carrera de Antropología no participó con una asignatura introductoria específica porque se encontraba en pleno proceso de re-constitución después de la dictadura.

Así la formación del Año Básico Común exigió que la asignatura intensifique su diálogo con las demás materias introductorias del primer año. Del mismo surgieron bibliografía, actividades, contenidos, trabajos de seminarios comunes a todos los equipos de cátedra<sup>135</sup>.

La Reforma de los planes de estudio de 1992 mantiene las asignaturas vigentes en el primer año. Sin embargo elimina el carácter común del mismo y suprime el enfoque histórico que articulaba los contenidos de las diferentes materias de primer año. La integración de las cátedras del primer año está dada por el movimiento abierto por el impulso inicial, pero no existen acciones para mantener los trabajos comunes. Al contar Antropología con una materia introductoria, el nombre Introducción Histórica a la Cultura es reemplazado por Introducción a la Historia.

La última Reforma llevada a cabo en el año 2000 acentúa la tendencia atomizadora del primer año, ante las exigencias ministeriales de reducir la duración de las carreras universitarias. El Primer Año pierde en forma definitiva la función propedéutica a los trayectos profesionales de la Facultad de Humanidades. Cada asignatura introductoria es incorporada de manera directa al cuerpo de materias de la carrera a la que pertenece.

Sin embargo las carreras de Letras, Filosofía y en forma más tardía Antropología incorporan a Introducción a la Historia, también a sus primeros años respectivos.

<sup>135</sup> Los textos de Todorov, Bajún, se incorporaron al programa. Los seminarios profundizaron lecturas sobre las obras de Gramsci y Foucault. En la unidad 1 del programa se incluía un punto sobre Cultura, para satisfacer la demanda de los integrantes de la Carrera de Antropología.

La masividad de la matrícula obliga la implementación de proyectos que den respuesta a esta problemática. Así comienza un diálogo profundo entre las cátedras de Introducción Histórica la Cultura y Didáctica Especial de la Enseñanza de la Historia, que se plasma en el Proyecto de Autogestión. Este vínculo continúa hasta el día de hoy y se expresa en diferentes acciones de investigación sobre la propia práctica docente.

Como una reacción a la *Historia en migajas*, el equipo docente que participó de la última Reforma de plan reemplazó el nombre de Introducción a la Historia por Introducción a la Historia de las Sociedades.

El cuadro 1 muestra el sentido y enfoque de los contenidos de acuerdo a los distintos planes de estudio

Cuadro 1

| Plan de Estudio | Nombre de la asignatura                      | Año Básico Común  |
|-----------------|--|---|
| 1985            | Introducción Histórica a la Cultura          | Forma parte del año básico común  |
| 1992            | Introducción a la Historia                   | No forma parte del año básico común, pero si la cursan los ingresantes a las carreras de Historia, Letras, Filosofía y Educación.             |
| 2000            | Introducción a la Historia de las Sociedades | Si bien no existe el año básico común la materia es cursada por los ingresantes a las carreras de Historia, Letras, Filosofía y Antropología. |

En resumen, a partir del año 2001 Introducción a la Historia de las Sociedades cuenta con alrededor de un 45% menos del número de estudiantes habituales, por el hecho de no ser obligatoria para Ciencias de la Educación. Sin embargo ahora está atravesada por las relaciones-tensiones que implica el pertenecer al primer año de la carrera de Historia e integrar, a la par, los primeros de años de las carreras de Letras, Filosofía y Antropología, en el marco de la atomización descripta.

Los vínculos hacia el interior de la carrera de Historia resultan fortalecidos, a la vez que las demás carreras demandan a Introducción a la His-

toria de las Sociedades el desarrollo de contenidos propiamente históricos que permitan contextualizar los propios<sup>136</sup>.

### Los Ingresantes

Estudios realizados por docentes de esta universidad dan cuenta de un alto índice de desertores en primer año (alrededor de un 50%)<sup>137</sup>. Sobre el tema específico del rendimiento señalan las siguientes dificultades encontradas con relación a los aprendizajes en los alumnos ingresantes de la U.N.Sa.: dificultades para efectuar una lectura comprensiva y crítica, incapacidad para reconstruir los significados de los textos leídos, inaplicación por desconocimiento y omisión de reglas ortográficas, inhabilidad para diferenciar entre resumen y síntesis, dificultad para leer textos de mediana y gran extensión, poca fluidez de vocabulario y falta de coherencia en la expresión oral, escasa capacidad de autocorrección, dificultad en la expresión de ideas mediante lenguaje escrito, redacción con escritura ilegible y falta de integración y transferencia del contenido aprendido a la realidad<sup>138</sup>.

Las investigaciones realizadas por la propia cátedra durante los años 1995 a 1997 señalan que los principales obstáculos para la construcción del conocimiento histórico en primer año son el escaso desarrollo de las nociones temporales y las concepciones decimonónicas que sobre la Historia tienen los ingresantes. Una investigación realizada también

<sup>136</sup> Estas demandas son realizadas por parte de estudiantes y docentes. Ver: JUSTINIANO, María Fernanda, MANENTE, Alejandro, QUINONEZ, Mercedes, TEJERINA, María Elina y ZERDA, Marcelo (2001), "La enseñanza de la Historia en el primer año de la universidad. Obstáculos y desafíos", ponencia presentada en las VIII<sup>o</sup> Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia, Salta.

<sup>137</sup> NAVARRO, Ana (2000), "Construcción de la imagen sobre la U.N.Sa. de los alumnos de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades", Tesis de doctorado, U.N.Sa., Salta.

<sup>138</sup> CHAILE, Marta y otros (2000), "Cambiar la práctica docente: un desafío para los profesores, relato de una microexperiencia", en 1<sup>o</sup> Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", Barcelona.

mostró que una buena configuración didáctica para la enseñanza de Introducción a la Historia de las Sociedades exige que el docente presente el tema en relación con la unidad y el programa. De esta manera los contenidos cobran significado en un contexto de significación mayor.

Al cuadro de situación anteriormente descrito súmase la situación socioeconómica de los estudiantes que ingresan a la universidad. Según la Dirección de Estadísticas de la U.N.Sa. el 74% no trabaja al momento de ingresar y el 26% restante reparte su tiempo en algunas tareas laborales. De estos últimos la mayoría trabajan en ocupaciones ajenas a la carrera elegida.

Un 46% de los que se inscriben por primera vez tiene entre 17 y 20 años. No es despreciable el porcentaje de los alumnos que tienen entre 21 y 25 años (25%), porque junto con los que tienen entre 26 a 36 años, representan el 54% de la población ingresante.

Encuestas realizadas permiten visualizar que los alumnos abandonan los claustros universitarios por falta de material bibliográfico, carencia de hábitos de estudio, dificultades en la comprensión lectora y para la planificación y organización de los tiempos, como así también el gasto en transporte<sup>139</sup>.

Hoy, frente a la tendencia actual en cuanto a la cantidad de alumnos, el equipo de cátedra está mejor equipado para poder dar respuestas a los principales problemas aquí señalados y contribuir a reducir el desgranamiento.

Como dijimos el número de alumnos por docente se redujo prácticamente a la mitad a partir del año 2001. Sin embargo al iniciar el año todavía cada docente de prácticos cuenta con ciento veinte o más estudiantes. La cátedra en sí no es expulsora de estudiantes. Los dos gran-

<sup>139</sup> NAVARRO, Ana (2002), "Las Tutorías como estrategias de articulación y de apoyo a los ingresantes y a los alumnos de primer año", trabajo en prensa.

des momentos de desgranamiento se encuentran, el primero, al inicio del año lectivo, ya que muchos alumnos directamente no rinden el primer parcial; otros, en cambio, no regresan después del receso de invierno.

Las diversas investigaciones realizadas por las cátedras de primer año como por otras, los servicios de apoyo al ingresante y por el propio equipo de Introducción a la Historia de las Sociedades están permitiendo un mejor conocimiento de la realidad en que se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje en el primer año, a la vez que se brindan respuestas a estas problemáticas.

Respecto al grupo de estudiantes del presente año el mayor porcentaje (88,34%) identifica su estado civil como soltero y sólo 10 estudiantes son casados<sup>140</sup>.

Del universo analizado sólo el 16,50% de los alumnos trabaja; mientras que 17 estudiantes tienen estudios superiores completos, 8 estudios superiores incompletos. Estos datos nos permiten observar, por un lado, la heterogeneidad de la matrícula y, por otro, la diversidad de intereses, dificultades y condicionantes al momento de comenzar sus estudios en la Facultad.

Siendo además muy alto el porcentaje de alumnos que inician por primera vez estudios universitarios (87,86 %), cobra especial relevancia destacar que su capital educativo se remite a lo aprendido en el colegio secundario (actual EGB3 y Polimodal). Por ello al analizar la procedencia educativa de los alumnos podemos ver que el 69,38 % de los mismos proviene de establecimientos públicos y un 29,08 % de colegios privados (3 alumnos- 1.53 %- son AM25). Por lo tanto, se infiere que en gran parte los obstáculos presentados en el diagnóstico por los estudiantes así como los conocimientos demostrados, se articulan con su formación educativa anterior.

<sup>140</sup> 206 estudiantes relevados en el Diagnóstico inicial de la cátedra.

Sobre estas cuestiones se trabajará en los apartados siguientes. La selección de los obstáculos que aquí se enumera se corresponde con la lógica de la disciplina Historia

### Obstáculos

En el presente año, a fin de indagar sobre los conocimientos y dificultades de los alumnos ingresantes, la cátedra realiza un diagnóstico inicial e individual. Se toman como muestra dos comisiones, con un total de 206 alumnos. El objetivo es avanzar sobre los conocimientos previos de los estudiantes al momento de su ingreso, a fin de detectar las dificultades que obstaculicen el aprendizaje. No se trata solamente de saber con qué conocimientos llega el alumno a la universidad sino de interactuar con esa información a fin de retroalimentar las prácticas, entendiendo que las dificultades que se observen en la evaluación diagnóstica si no son tenidas en cuenta y abordadas por los docentes, pueden convertirse en obstáculos a la hora de adquirir nuevos y más complejos conocimientos.

Sobre la base de este diagnóstico y de las investigaciones que lleva a cabo la cátedra desde hace varios años se detectaron obstáculos de tipo cognitivo y organizacionales.

#### 1- El tiempo

Uno de los obstáculos cognitivos más serios para la construcción del conocimiento disciplinar en las aulas de primer año es la imposibilidad que tienen la mayoría de los estudiantes de manipular la cronología. La siguiente tabla da cuenta de esta afirmación. Los valores fueron obtenidos del diagnóstico inicial elaborado por la cátedra para el presente año.

| TIEMPO |                                       |        |
|--------|---------------------------------------|--------|
|        | Manipulan correctamente la cronología | 26,69% |
|        | No lo hacen                           | 73,30% |

Esta situación viene registrándose desde el año 1996. Los datos obtenidos por entonces son semejantes a los que ahora presentamos, aunque cabe agregar que los valores relativos actuales son mayores.

La situación es alarmante si se considera que el uso de la cronología es necesario toda vez que se quiera situar algún hecho o personaje en el tiempo. Es decir es una herramienta de comprensión que excede a la Historia. Pero también constituye el "elemento de comunicabilidad" primario, que ayuda a comprender y a iniciarse en las complejidades del tiempo histórico. Su desconocimiento exige un tratamiento particular en las aulas universitarias<sup>141</sup>.

#### 2- El espacio

Este es el primer año que se recaba en el diagnóstico inicial información sobre el estado de conocimiento en relación al manejo y ubicación espacial. Los datos obtenidos se expresan en la tabla que sigue:

| ESPACIO |                         |        |
|---------|-------------------------|--------|
|         | Se ubican espacialmente | 42,23% |
|         | No lo hacen             | 57,76% |

Los resultados son mejores que en el caso del tiempo. Pero aquí también es importante detenerse porque la ubicación espacial es una herramienta de comprensión que excede a las necesidades cognitivas de la disciplina Historia. También su desconocimiento por parte de los estudiantes que ingresan, obliga al equipo de cátedra a dedicarle una atención especial.

<sup>141</sup> Este tópico fue trabajado en diferentes trabajos.

JUSTINIANO, María Fernanda; TEJERINA, María Elina y MANENTE Alejandro (1997), "A propósito de la Enseñanza de la Historia: El tiempo histórico en la práctica áulica", Trabajo presentado en las *Primeras Jornadas de Investigación Educativa del NOA* organizadas por la U.N.Sa, entre los días 11 y 14 de mayo de 1997.

### 3- Concepciones previas adquiridas y concepciones previas de Historia

Dentro de este esquema reflexivo de los procesos de aprendizaje de los alumnos ingresantes puede afirmarse que también las concepciones previas atentan contra la construcción del conocimiento histórico en las aulas de primer año<sup>142</sup>. Se trata sobre todo de aquellas concepciones que forman parte del sentido común, es decir que proveen de significado al entorno y a las acciones de los sujetos, a partir de visiones compartidas y consensuadas en el seno del conjunto social del cual se es parte y por lo tanto son entendidas como naturales.

Aquí solamente nos detendremos en algunos ejemplos que clarifiquen la afirmación anterior:

Intervienen como obstáculo las concepciones previas en cuanto a la disciplina Historia, su conceptualización y su conocimiento. A pesar de la renovación disciplinaria acaecida en el sistema educativo después de la última dictadura, pesan con fuerza todavía las concepciones decimonónicas sobre la Historia. A la hora de leer los estudiantes no se detienen o no consideran importantes los procesos, o los conceptos que indican procesos, sino las fechas y los "acontecimientos brillantes".

También las concepciones religiosas o inclinaciones ideológicas intervienen directamente en el proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes manifiestan rechazo a los autores y a las lecturas que se les proponen desde la cátedra por considerarlos "ateos". Otros en cambio se aferran a una vulgata marxista que les impide acercarse a las propuestas materialista histórica de los autores<sup>143</sup>.

<sup>142</sup> JUSTINIANO, María Fernanda; TEJERINA, María Elina y MANENTE (1997), "La enseñanza de la Historia en las aulas universitarias, sus dificultades", Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Investigadores del Ensino de História, Universidad Estadual de Campinas, Brasil

<sup>143</sup> Por ejemplo en la unidad I se sugiere la lectura de algunas páginas de *El 18 de brumario*, de Carlos Marx, en las cuales el autor señala que el campesinado francés no puede conside-

### 4- Ausencia de representación en cuanto a la lógica de la disciplina y la lógica de los contenidos que se abordan

Las investigaciones didácticas realizadas por la cátedra permiten afirmar que las representaciones que los alumnos tienen sobre los contenidos de la materia inciden directamente en el éxito o en el fracaso, es decir actúan como obstáculos para la construcción del conocimiento. En otras palabras, "si no existe una toma de conciencia por parte del estudiante de qué estudio y por qué estudio tales temas, se hace difícil una organización conceptual con los consecuentes cambios en las formas de comprensión... Los marcos de referencia elaborados sobre la asignatura, durante su estudio, pueden obstaculizar o favorecer el proceso de aprendizaje"<sup>144</sup>.

Del análisis de los diagnósticos realizados surgen las siguientes cifras: un 56,31 % de los alumnos no puede identificar la referencia bibliográfica de los textos, confundiendo a veces las citas a pie de página con la autoría del artículo. Un 65,04% de los alumnos no puede identificar las fuentes que cada historiador utiliza. Ambos resultados están marcando una seria dificultad de comprensión de cómo se contruye el conocimiento y el discurso histórico y cuál es la lógica de trabajo de los historiadores. Es imprescindible que los alumnos conozcan quienes realizan los textos que leen, a fin de poder ubicarlos en una perspectiva historiográfica determinada, en una época en particular y conocer en qué fundamenta el historiador su discurso escrito.

---

rarse una clase por cuanto no posee conciencia de clase. Por el sólo hecho de que el autor es Marx, el texto merece el rechazo a priori de algunos.

O sucede a la inversa. La propuesta de Edward Palmer Thompson es muchas veces rechazada antes de ser leída por cuanto se considera que éste historiador se aleja de las concepciones marxistas ortodoxas.

<sup>144</sup> JUSTINIANO, M.; MANENTE, A.; QUIÑONEZ, M.; TEJERINA, M.; ZERDA, M. (2001), ob.cit.

## 5- Permanencia y movilidad de los estudiantes

Además de los obstáculos cognitivos enunciados, se presentan otros obstáculos de tipo organizativo a la hora de pensar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un problema que se debe afrontar en el trabajo de primer año es el frágil sistema de permanencia de los alumnos en las distintas comisiones. Los distintos grupos de trabajo están caracterizados por la marcada heterogeneidad de los estudiantes. Heterogeneidad que se manifiesta en los diferentes grupos etáreos, el nivel socioeconómico, colegios de procedencia, la formación previa al ingreso, etc. Del análisis de los datos de los alumnos del presente año surge que el 16,06% de los alumnos ingresantes trabaja, ninguno en empleos vinculados a la carrera elegida. El 13,63% tiene estudios previos al ingreso, y mucho menor es el índice de aquellos que no terminaron la escuela primaria o secundaria y se inscriben como AM 25. A este cuadro de situación se suma la presencia de alumnos que adeudan materias del nivel anterior, a los cuales la Facultad recibe en calidad de preinscriptos, extendiendo el plazo para la presentación del certificado de finalización de estudios- en el presente año- hasta el mes de setiembre.

La cátedra entonces recibe un grupo de alumnos que podemos definir como "volátiles", ya que se encuentran preinscriptos pero regularizan su situación muy avanzado el año lectivo. Esto genera múltiples inconvenientes a la hora de pensar y mejorar las prácticas docentes y favorecer el aprendizaje de los alumnos. Los primeros meses del año lectivo las comisiones son muy numerosas, superando los cien alumnos, produciéndose en esta etapa un alto desgranamiento vinculado a múltiples razones: problemas económicos, falta de definición vocacional, razones laborales, etc. El desgranamiento- ya en menor medida- continúa durante todo el año. Recién en el segundo cuatrimestre los grupos son más estables<sup>145</sup>.

<sup>145</sup> Las estadísticas indican que el mayor desgranamiento inicial se produce previo al primer parcial realizado y en el receso de invierno, no teniendo gran significación porcentual los alumnos que reprueban parciales y quedan libres en la materia.

Cabe agregar que el fracaso en los exámenes de finalización de estudios secundarios lleva al abandono de los estudios incluso muy avanzado el año. Ésto provoca la desintegración de los grupos de trabajo<sup>146</sup>, y repercute en sus integrantes a veces de manera negativa, ya que deben integrarse a otro grupo ya constituido o incluso trabajar de forma individual, por no poder compatibilizar formas de estudio, de negociación, tiempos, etc., con otro grupo de alumnos.

## Estrategias superadoras

Las investigaciones didácticas y el apoyo continuo del equipo de cátedra de Didáctica de la Historia han permitido desplegar un conjunto de estrategias que permiten enfrentar estos obstáculos.

Así al desarrollarse el contenido "El tiempo histórico" se dedica un apartado especial a la cronología. Incluso el aprendizaje de su manipulación está integrado a los trabajos prácticos. El interrogante central es ¿cómo ayudar a organizar temporal o espacialmente la información contenida en la bibliografía?. Ante la identificación del problema y la demanda de los estudiantes la cátedra propone actividades integradoras de las diferentes dimensiones de análisis presentes en los textos y las propuestas historiográficas de sus autores. Una de ellas es la construcción de ejes temporales en la cual los estudiantes vuelcan primeramente datos cronológicos y sobre esa estructura se complejiza progresivamente, con la incorporación de los procesos históricos estudiados. En un

<sup>146</sup> Esto es muy significativo, ya que el grupo no es algo dado que existe por sí mismo sino que es una construcción realizada por un grupo de personas.

Roberto Romero define el grupo como "un conjunto de individuos que generan un imaginario que revierte sobre los mismos produciéndolos como grupo...". Este autor sostiene que en todo grupo, al comenzar a funcionar como tal, se produce un proceso de diferenciación de roles entre sus integrantes, equivalente al proceso de división del trabajo. Es decir sus integrantes van desempeñando distintas funciones necesarias para el desarrollo de la tarea. Distingue dos tipos de roles: aquellos que están anclados con la tarea y orientados hacia el grupo y son positivos porque tienden a la cohesión del mismo y aquellos que- orientados a satisfacer necesidades individuales- son negativos para el grupo porque tienden a su dispersión. En: ROMERO, Roberto. *Grupo, objeto y teoría*. Lugar, Buenos Aires, 1987.

ejemplo concreto, al trabajar la Unidad II del programa "Transición de la sociedad esclavista a la sociedad feudal y su crisis (S. III al XV)", la bibliografía propuesta incluye autores de diferentes corrientes historiográficas (Annales y marxismo), los cuales proponen segmentar el mismo espacio temporal de maneras diversas.

De esta manera se propone incorporar las distintas periodizaciones que sostienen los autores, a fin de comprender que la utilización del tiempo es también una estrategia del historiador y responde a los marcos conceptuales e historiográficos que los sustentan. El conflicto en el proceso de aprendizaje se plantea en el momento de dar a conocer a los estudiantes las diferentes periodizaciones. La herramienta proporcionada por la cátedra consiste en un cuadro comparativo de periodizaciones-construido y reelaborado por los mismos estudiantes- sobre un eje temporal que comprende del siglo II al siglo XV.

En muchos casos la misma temporalidad abarca más de un espacio geográfico, lo que implica el trabajo en paralelo con las nociones espaciales. Para ello, el trabajo con mapas está incorporado en todas las unidades, reforzando a su vez la complejización del manejo cronológico. Con respecto al tratamiento específico del o los espacios referenciados en los textos, incluidos en largos procesos como el enunciado para la unidad II, la propuesta de los mapas favorece la comprensión de los procesos históricos donde un mismo espacio- ocupado por la estructura del Imperio Romano, por ejemplo-, es organizado administrativa, política y jurisdiccionalmente de diferentes maneras según corren los siglos. En estos casos se comparan los espacios, las distintas propuestas de periodización, complementando con las posiciones historiográficas de los autores.

Además, las correcciones de los prácticos se hacen personalmente y "cara a cara" con los estudiantes. Cada alumno tiene una ficha de seguimiento personal donde se asientan las dificultades, logros, tipos de consulta, prácticos o parciales aprobados o desaprobados, entre otros.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa<sup>147</sup>, la misma debe entenderse como "aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto. En la práctica se traduce, en el caso de la corrección de un ejercicio o de un examen, en una actividad interactiva que aporta al alumno las informaciones suplementarias donde tiene necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas" (Álvarez Méndez, 1993)<sup>148</sup>. En todos los casos este tipo de evaluación procura mejorar las evaluaciones futuras de los alumnos, no sólo para un mejor rendimiento especificado en una nota sino también para poder realizar mejores aprendizajes.

También se produjeron innovaciones en cuantos a las formas de trabajar con las lecturas obligatorias. Se apunta como primer paso a que los estudiantes identifiquen la lógica argumental de los autores, para avanzar y profundizar luego en las formas que éstos construyen el conocimiento histórico y hacer hincapié en la provisionalidad del conocimiento científico y en las múltiples interpretaciones sobre un mismo hecho o problema.

El diálogo con el equipo de cátedra de Didáctica de la Lengua permitió mejorar las formas de elaboración y presentación del material bibliográfico de los estudiantes, así como también conocer mejores técnicas para afrontar las diferentes lecturas que se proponen a los estudiantes.

Hace unos años se lleva a cabo la lectura asistida en horario de consulta. Estos espacios permiten que la enseñanza pueda ser planteada de una manera no convencional, ofreciendo a los estudiantes más de una ven-

<sup>147</sup> Como sostiene Gimeno Sacristán ambos conceptos se deben a Scriven y surgen de la discusión metodológica sobre la evaluación de currícula, aunque se han utilizados en la evaluación de alumnos por el poder explicativo de los conceptos. En: GIMENO SACRISTÁN, José (1997), "La evaluación de la enseñanza", en: GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Edit. Morata.

<sup>148</sup> ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1993), El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje", en: *Cuaderno de Pedagogía N° 219*.

tana a través de las cuales puedan asir el conocimiento<sup>149</sup>. Las estrategias y procedimientos se acomodan a las necesidades de cada estudiante, ya que los encuentros son no obligatorios pero sí personalizados.

De esta manera se configuran dos espacios diferentes de enseñanza y aprendizaje que son complementarios y apuntan a un mismo objetivo: mejorar la calidad de los aprendizajes.

|         |               |
|---------|---------------|
| CLASE   | CONSULTA      |
| General | Individual    |
| Masiva  | Personalizada |

Si bien la concurrencia a las clases de consulta es alta, no todos los estudiantes asisten.

La incorporación de una instancia de evaluación de prácticos en horario de consulta permitió la posibilidad de obtener de los estudiantes su resolución total. Muchos alumnos se incorporan de esta manera a otra cultura de la evaluación. Interesa destacar este sistema de evaluación ya que permite al alumno ser partícipe de su proceso de aprendizaje, reflexionando sobre los errores, las dificultades, etc., y se convierte la evaluación en parte constitutiva esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. "Una corrección informada (del profesor para el alumno) de un trabajo, de un examen, de una tarea, ayuda a aprender. Es muy importante que la corrección tenga como base e intención la información para la formación del alumno, no tanto sobre el alumno, para que pueda seguir aprendiendo a partir de la misma corrección" (Álvarez Mendez, 1993)<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> Aquí es importante destacar el trabajo que despliegan sobre todo los docentes adscriptos.

<sup>150</sup> ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1993), op.cit. "Poner un examen, de cualquier tipo que sea, corregir un trabajo o unas pruebas, solo tienen sentido educativo o formativo si informan al sujeto que ha respondido sobre la calidad de su respuesta, la forma de elaboración de la

La investigación sobre el quehacer de la cátedra permitirá también avanzar sobre cuáles contenidos son más difíciles de asir para los estudiantes y por qué. Algunas respuestas aproximativas permitieron tomar algunas medidas. Entre ellas la producción de material bibliográfico propio, a fin de sistematizar temas que frecuentemente no están trabajados en la bibliografía obligatoria o que están dispersos en diferentes propuestas, muchas de ellas en otro idioma.

Otra actividad que comenzó este año es la del taller denominado "El cine como recurso didáctico" que surge como una propuesta intercátedra<sup>151</sup>, y pretende brindar a los alumnos ingresantes herramientas que le permitan abordar dos problemáticas centrales y complejas: por un lado las dificultades en el manejo temporal detectadas en los distintos grupos de alumnos y, por otro, la problemática de la construcción del conocimiento y del discurso histórico, en relación a otras formas de relatos.

Se ha incorporado como fuente permanente de información la evaluación de los estudiantes al equipo docente. Esta consiste en un instrumento escrito con preguntas en relación a la forma de trabajo, bibliografía, que una vez tabulado permiten realizar las modificaciones necesarias. Hoy esta evaluación se hace por lo menos dos veces al año.

Además es común la presencia de observadores participantes. Durante el desarrollo de las clases los docentes o estudiantes observadores están atentos a los posibles signos de incomprensión o comprensión incorrecta. Algunos problemas pueden ser reconocidos y tratados en el marco del aula, otros en cambio exigen el tratamiento y discusión posterior<sup>152</sup>.

misma, la explicación de los fallos o errores, el proceso de comprensión y de elaboración del pensamiento".

<sup>151</sup> Junto a la cátedra Didáctica de la Historia se lleva adelante en forma conjunta esta propuesta intercátedra de taller de video.

<sup>152</sup> La generación de este tipo de situaciones varía de unas comisiones a otras. Hay docentes y alumnos adscriptos que son más proclives a la observación y reflexión didáctica.



### A modo de conclusión

El trabajo de las cátedras de primer año no es una cuestión sencilla. A lo largo de este artículo se ha tratado de mostrar que las experiencias acumuladas son importantes. Que no basta con preocuparnos por el conocimiento disciplinar, sino que es necesario incorporar la dimensión didáctica. La labor de docencia e investigación tiene que trascender las preocupaciones del conocimiento histórico e introducir la investigación didáctica como una acción permanente y continua. A ello contribuye el diálogo continuo y fecundo con los especialistas, como los responsables de las didácticas de la Historia y la Lengua.

Los resultados de los sucesivos trabajos muestran también que las problemáticas con las cuales se encuentra el equipo docente exceden tópicos remanidos como la comprensión lectora. Estas habilidades tienen que ser pensadas y trabajadas a partir de las diferentes lógicas de construcción de los conocimientos disciplinares.

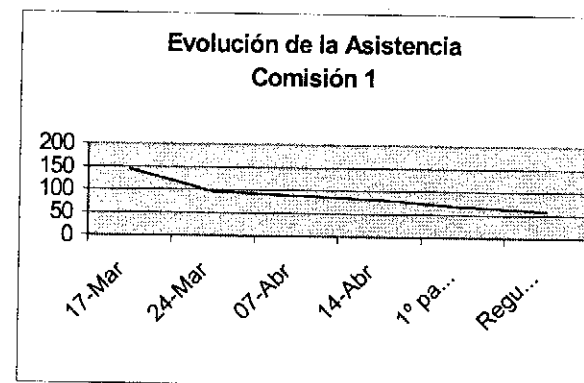
Los problemas de comprensión tienen mucho que ver con carencias de saberes disciplinarios específicos, concepciones erróneas o saberes previos fuertemente enraizados en las estructuras mentales de los estudiantes. Esto no es una cuestión menor. Es importante que las políticas de ingreso se orienten a la articulación con los otros niveles. Estos aspectos que aquí se señalan pueden tener un inicio de respuesta antes que los estudiantes ingresen a la universidad.

El acompañamiento burocrático-administrativo de las unidades académicas a las actividades de las cátedras de primer año también es prioritario. Muchas veces las autoridades, preocupadas por estos problemas, no consideran la información sistematizada, o no, con la que cuentan los protagonistas del ingreso (docentes y estudiantes). Ello es causa de que muchos esfuerzos se dupliquen sin razón y no se dirijan al meollo de la cuestión.

### ANEXO

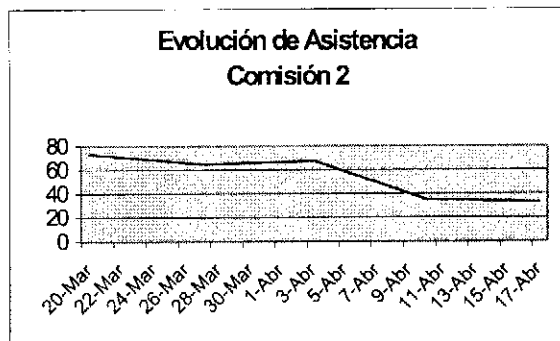
Cuadro y Gráfico 1: Evolución de la Asistencia. Comisión 1. Año 2003

| 17-Mar | 24-Mar | 07-Abr | 14-Abr | 1° parcial-<br>21-Abr | Regu-<br>lares |
|--------|--------|--------|--------|-----------------------|----------------|
| 145    | 97     | 89     | 81     | 67                    | 60             |



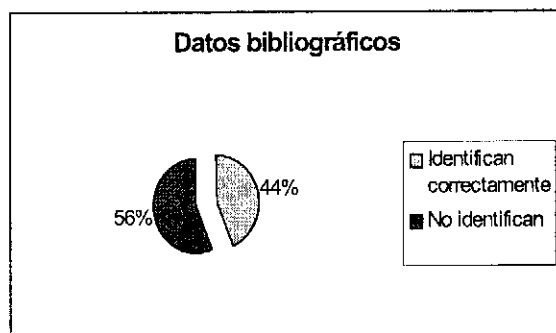
Cuadro y Gráfico 2: Evolución de la Asistencia. Comisión 2. Año 2003

| 20-Mar | 27Mar | 03Abr | 10Abr | 17Abr | 1º parcial-<br>24-Abr | Regula-<br>res |
|--------|-------|-------|-------|-------|-----------------------|----------------|
| 73     | 65    | 67    | 35    | 33    | 54                    | 43             |

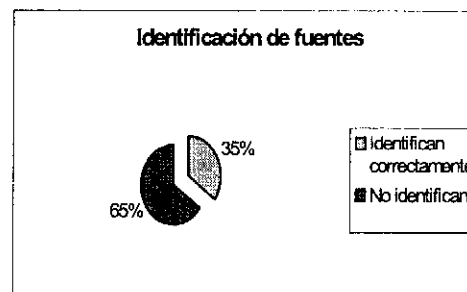


DATOS OBTENIDOS DEL DIAGNÓSTICO. 2004

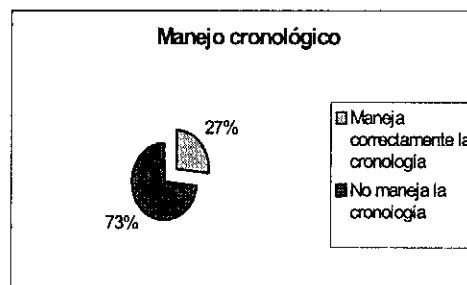
Gráfico: Identificación de datos bibliográficos.



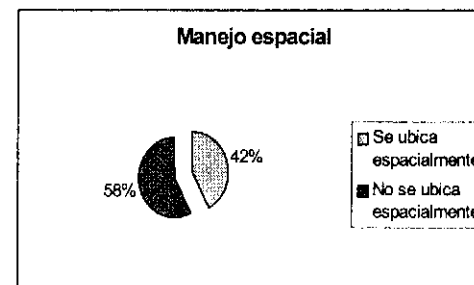
Cuadro 4: Identificación de fuentes



Cuadro 5: Manejo Cronológico



Cuadro 6: Manejo espacial



---

## IV - ENTREVISTAS

---

### “No hay democracia capaz de hacer funcionar un Estado que no existe”

Luis Alberto Romero<sup>1</sup>

*La siguiente entrevista se realizó en el marco de la visita del Profesor Luis Alberto Romero a la ciudad de Córdoba para el dictado de una Conferencia titulada “El pasado visto desde el presente: la actual crisis argentina en perspectiva histórica”, conferencia-cierre del “Programa de Actualización en la Investigación y Escritura de la Historia organizado por la Carrera de Doctorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. La entrevista giró en torno a dos ejes: el primero intenta un balance del campo historiográfico desde la transición democrática hasta nuestros días; el segundo se centra en la problemática de la historia como disciplina escolar, retomando algunas de las líneas de debate más actuales.*

*La realización de la entrevista estuvo a cargo de miembros de APEHUN: Profesoras en Historia Carmen Orrico, Celeste Cerdá y María Noe I Mera, integrantes de la Cátedra “Práctica Docente y Residencia” de la Universidad Nacional de Córdoba<sup>2</sup>.*

**Entrevistadora (En adelante, “E”):** *En primer lugar, queremos orientar sus reflexiones hacia el campo disciplinar de la Historia.*

---

<sup>1</sup> Es Investigador Principal del CONICET y Profesor de Historia Social General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, además de formar parte de la Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y del Posgrado en Historia de la Universidad Torcuato Di Tella. Ha publicado numerosos trabajos y fue Director Académico de la Colección “Los nombres del poder”, del Fondo de Cultura Económica, y de la Historia Visual Argentina, publicada por el diario Clarín. Actualmente dirige la colección “Historia y Cultura”, de Siglo XXI Editores de Argentina.

<sup>2</sup> Esta Cátedra pertenece a la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

*¿Podría intentar un balance de la producción historiográfica desde la transición democrática hasta hoy?*

**Luis Alberto Romero (En adelante, "L.A.R"):** En un balance muy general, diría que lo más característico es el eclecticismo, la amplitud, la diversidad, la imposibilidad de reducirlo a algunos esquemas, como decir "este grupo está bien orientado y este mal"... Hay un despliegue fenomenal de temas y de maneras de trabajar y nadie cree que haya una ortodoxia ni una verdad. Estamos en una etapa de gran apertura y, en general, la gente que trabaja es pionera en su campo. Lo normal es que uno empiece y diga: "Bueno, sobre esto no hay nada", salvo un par de temas que sí están densamente tratados; uno es el de la inmigración, que es un tema más clásico, y otro es el de la sociedad y la economía al fin del Virreinato, principios del siglo XIX, donde hay una masa monográfica muy grande. Pero el resto son esfuerzos pioneros que van gradualmente armando sus "grupitos". No diría que hay líneas.

**E:** *En la transición democrática, usted y un grupo de investigadores nucleados en el CISEA<sup>3</sup>, orientaban sus producciones a partir del interrogante ¿dónde anida la democracia? Transcurridos veinte años desde el regreso de la democracia, y teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas, ¿cuáles son los interrogantes que guían hoy su tarea?*

**L.A.R:** Bueno, usted sabe que ese es justamente el tema de la conferencia. No sé si finalmente lo iba a plantear así, de un modo tan autobiográfico; pero lo que a mí me pasó es que seguí pensando que un problema que podría articular un relato de la historia argentina del siglo XX, tenía que ver con la democracia. Y después me fue pareciendo cada vez más pobre, insuficiente como interrogante, y caí en la cuenta de que había una segunda gran pregunta, que era la del Estado: "¿De qué manera el Estado se relaciona con la sociedad organizada según sus intereses?" Esta es la lección de la crisis última: que el Estado en Argentina

<sup>3</sup> Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración.

está en disolución, que no hay democracia capaz de hacer funcionar un Estado que casi no existe.

Este es mi camino y el de muchos otros. Es un tema que, mirado históricamente, está vacío. Para decirlo concretamente: cuando uno quiere saber qué pasa con el Estado en Argentina, tiene que ir al libro de Oscar Ozlack<sup>4</sup>, que es uno de esos libros de Ciencia Política donde hay una especie de diagrama teórico con poca sustancia. Y después sabemos muy poco de cómo es el Estado real, por ejemplo la burocracia del Estado... Sabemos por "pedacitos", por ejemplo mi mujer sabe del Consejo de Educación; otros saben del Ejército... Son temas interesantes, pero fragmentos de una historia que me parece más prometedora: ésta de ver cómo se fueron armando las burocracias estatales.

**E:** *En otros países hay un interesante desarrollo en este sentido. En Argentina, las investigaciones están quizás más orientadas a trabajar los regímenes políticos y no tanto hacia el aparato estatal. Y si entramos en el terreno de la enseñanza, la pregunta por la democracia sigue siendo fundamental...*

**L.A.R:** No es que yo no lo valore, pero hay un punto en que me pregunté: "Las ilusiones que generó la democracia, probablemente excesivas ¿por qué se convirtieron en desilusiones?" Y me parece que había una gran ilusión sobre el instrumento con que se iba a gobernar, y el Estado ya venía muy dañado, situación que se profundiza durante el período militar. No lo digo en términos muy abstractos... pienso concretamente en la Policía Bonaerense: su situación actual es producto de la participación que tuvo en la "Guerra Sucia", y eso es una herencia. Los policías están, y por más que haya cambios, no se puede romper esa estructura.

<sup>4</sup> Se refiere al conocido trabajo de Oscar Ozlak titulado "La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional".

**E:** *Es claro que la disciplina histórica tiene mucho que aportar a la explicación de las problemáticas actuales en nuestra estructura estatal y sus debilidades... Esto podría conducirnos a reflexionar sobre la función social de la historia. Deberíamos reconocer que la producción académica no es de consumo masivo, accesible a la lectura del público en general, como sí lo son, por ejemplo, los trabajos de Jorge Lanata, Pacho O'Donell o Felipe Pigna, al margen de que uno acuerde o no con su mirada sobre la historia. ¿Qué desafíos piensa usted que presenta para la Academia esta nueva forma de narrar el pasado?*

**L.A.R:** No me parece que haya mucho de novedoso en estos autores. Personalmente creo que son versiones muy degradadas de cosas que yo ya leí. Un ejemplo concreto: en el libro de Lanata<sup>5</sup>, cada capítulo está absolutamente plagiado de alguien, al punto de que Hugo Gambini le hizo un juicio porque constató que había sacado cuarenta páginas de sus libros. No pudo avanzar con él porque no existe legalmente, no tiene domicilio legal; pero la Editorial le pagó una compensación porque no quiso ir a juicio por plagio.

En O'Donell uno encuentra una versión totalmente pobre del revisionismo, desgraciadamente —me temo— más acorde con la capacidad lectora del público actual. Yo lo noto particularmente en el hecho de que son libros sin un relato, son escenas que se puede ver “de a pedacitos”, y se aparta de uno de los puntos clave de la explicación histórica, que empieza y sigue. Y esto tiene que ver con lo que es actualmente el nivel del público lector.

Yo tengo un ejemplo: con mi mujer y Graciela Montes, que es una escritora de literatura infantil, hace ya quince años, hicimos una Historia Argentina para niños; nosotros escribíamos el texto y después Graciela lo adaptaba finalmente a un estilo pensado para niños de doce años. Y después descubrimos que en la escuela donde iban nuestros hijos, los maestros estaban entusiasmadísimos leyendo eso, porque no

<sup>5</sup> Se refiere al libro de Jorge Lanata titulado “Argentinos”.

sabían nada de historia argentina y les venía a llenar un montón de huecos. Y eran maestros...

Entonces, es cierto que estos libros de consumo masivo son un desafío. Ahora bien: la palabra “academia” me parece que es una construcción peyorativa, diez personas encerradas ahí... Hay gente que sí se dedica solamente a la investigación, pero hay muchos que tratan de escribir de una manera más general, como es mi caso. Pero, de todas formas, no se puede competir con Lanata y Pigna: ellos son profesionales de los medios de comunicación, dedican su vida a eso y hacen una gran inversión de tiempo que tiene sus réditos.

Pero en una escala más modesta, a mí me pidieron del diario Clarín que dirigiera una Historia en fascículos que era una combinación entre lo “muy básico” y algo “un poco mejor”...

También la colección “Nueva Historia Argentina” es una historia que me parece bastante accesible al “público masivo”. Habría que desagregar este concepto, porque no es lo mismo la persona que leyó historia en la escuela primaria que un docente, que también forma parte del público masivo. Ahí es donde me parece que tenemos que librar una batalla a fondo: ése es el punto que no podemos perder. Cuando Lanata dice que su libro está autorizado, que escribió una versión resumida para colegios, aprobada para la enseñanza, eso me produce escalofríos...

En este sentido, tengo una experiencia nueva, estoy trabajando como asesor en una editorial de libros de texto, así que conozco más o menos cómo se hacen los libros de texto hoy, y, verdaderamente, el sistema es de terror: el libro de autor desapareció, y ahora es producto de una cantidad de manos de lo más variadas; cada uno va haciendo su “retoquecito” y salen “engendros”, se dice una cosa y la contraria en un mismo texto...

**E:** *El tema de los libros de texto nos sitúa en el campo de la enseñanza y es toda una discusión, por las características que usted acaba de mencionar: fragmentación, eclecticismo... Pueden ser una herra-*

*mienta valiosa, pero demandan del docente una sólida formación teórica para no dejarse llevar por ellos...*

**L.A.R.:** ¿A usted les parece que tendría utilidad un libro que las editoriales hicieran para los docentes y no para los alumnos, o sea, lo mismo que los libros de texto pero en un nivel más desarrollado?

**E:** *A mí personalmente me parecería importante... Creo que hay docentes que lo necesitarían.*

**L.A.R.:** ¿Pero lo leerían los docentes? ¿Los entusiasmaría? Porque los profesores que trabajan cuarenta horas semanales, me parece que ya no tienen más ganas de leer...

**E:** *Yo creo que los docentes recurren a los libros de texto porque creen que ayudan a posicionarse en el aula y manejarla. El aula siempre es inédita: nunca se puede decir exactamente qué va a pasar en ella, y por eso hay muchos docentes que buscan información, se anotan en cursos de formación... Sería importante para ellos contar con una propuesta editorial acorde a sus necesidades, porque una de las grandes cosas a la hora de enseñar es estar bien posicionada frente al conocimiento.*

**L.A.R.:** Yo estoy convencido de que es útil. Mi duda es si los docentes están en estado de aceptarlo, porque una editorial tendría que convencerlos, y primero tener la certeza de que lo van a comprar...

**E:** *Pienso que sí. Hay un discurso instalado sobre los docentes, que en parte es real, de que ya están totalmente cansados. Pero hay otras experiencias que van en sentido contrario, y demuestran que las escuelas están ávidas de propuestas superadoras.*

**L.A.R.:** Tal vez también tiene que ver con la distancia entre la propuesta de los docentes y las inquietudes de los alumnos...

**E:** *En mi experiencia, los alumnos reclaman muchísimo el hoy, dependiendo obviamente de los diferentes contextos donde los docentes realizan sus prácticas de enseñanza...*

**L.A.R.:** Bueno, esto también tiene que ver con el manejo del conocimiento sobre el que antes hablábamos. Cuando se maneja con soltura la disciplina se pueden establecer relaciones del hoy con el ayer y mostrar que los contenidos que se estudian sobre la Revolución de Mayo, por ejemplo, tienen algunas conexiones con el hoy. Esas relaciones son más complejas que lo que plantea Pigna, cuando sostiene, por ejemplo, que Moreno es un *detenido desaparecido enterrado en el mar...*

**E:** *Siempre situados en el campo de la transmisión de la historia, ¿en qué momento de su trayectoria y por qué surge su preocupación por la enseñanza de esta disciplina?*

**L.A.R.:** En realidad, nunca pensé que la enseñanza fuera mi campo, siempre me sentí muy "intruso", porque tengo intuitivamente ideas muy distintas a la gente de Ciencias de la Educación. Por otro lado, hace muchísimo tiempo que no estoy en la enseñanza media. En realidad, me ocupé de ella porque trabajé primero asesorando en la Reforma y después escribí mi versión de eso en un "librito"; simultáneamente realicé Capacitación Docente y Curriculum en la Ciudad de Buenos Aires. Pero básicamente mis razones eran profesionales, eran trabajos que me parecían interesantes y traté de hacerlos bien.

Pero ahora, recordando mis ideas (que son las mismas que las de ustedes), yo dejé de tener fe en que sean correctas. Me doy cuenta que en realidad estoy desplegando una especie de modelo docente que tengo comprado, que es el de mi padre. Él era un docente excepcional, capaz de interesar al público más diverso, sabía intuitivamente qué cosa podía serle significativa siempre y encontraba ejemplos que "enganchaban". Pero me parece que el punto central es que a él la historia le apasionaba y sentía que con cada cosa que estudiaba estaba mirando algo del presente: era capaz de reproducir en el que escuchaba su propia pa-

sión por lo que estaba haciendo, que no era un entusiasmo de anticuario, sino el de una persona muy preocupada por el presente.

Entonces, siempre me pareció que esto está antes que cualquier receta didáctica: si no hay un docente apasionado con el tema, es muy difícil transmitirlo. Y diría que casi es mejor un docente apasionado al estilo Pigna, que no sabe mucho, a un docente más rigurosamente formado, pero frío y distanciado. Pero la verdad que en el caso de Pigna, como mi hijo fue alumno de él en el Pellegrini, les puedo decir que es un pésimo docente: últimamente les ponía el video y se iba...

Pero bueno, mi vinculación con la docencia no está en el hecho de haber pensado profesionalmente cómo se hace, sino que viene por el lado de reflexionar sobre el compromiso con la disciplina, porque eso es lo primero que hay que tener. El docente debe alimentarse, no alcanza con los cuatro años de formación; si no sigue leyendo, el capital inicial se gasta, se solidifica en formas de pensar calcificadas. Ésa fue mi experiencia en los cursos de capacitación que di: uno podría conocer la edad del docente por la fórmula que aplicaba.

**E:** *Leyendo algunos de sus trabajos, uno podría decir que quizás usted está más preocupado por el "qué" de la enseñanza, al margen del "cómo", de las construcciones didácticas que se hagan para llevar los contenidos al aula...*

**L.A.R:** Yo trabajo muchísimo en docencia y con chicos en realidad no tan lejanos al nivel medio, porque doy clases en Primer Año de la Facultad. Pero ahí el "qué" no es un problema, porque ya se sabe que si alguien entró en la Universidad es porque quiere saber el "qué". En cambio, en la escuela media se tiene que estar pensando por qué estos contenidos de la historia y no otros. Y ahí me doy cuenta de que no tenemos respuestas, que hemos cuestionado muy fuertemente un modelo, el de la Historia Política, y no sabemos muy bien cómo armar otro... Esto de la Historia Social entendida como "formas de vida", demasiado "free"...

**E:** *Sí, presenta tal vez tantos peligros como la otra Historia, o más...*

**L.A.R:** Sí, yo no sé qué relato puede quedar armado. Esto, unido a la tendencia a la fragmentación de los libros de texto, en los que el editor une capítulos escritos por personas diferentes, hace que no haya un estilo único, sino diferentes formas que luego son "emparchadas"... Además, es asombroso cómo a la editorial no le preocupa mantener la coherencia en las posturas ideológicas de los autores. Por ejemplo, hacen varias versiones del mismo libro de cuarto grado sobre historia colonial (una nacional, una provincial, una municipal) en la cual coexisten la versión hispanista y la indigenista del proceso y a la editorial no le preocupa.

**E:** *De allí la importancia de que el docente sea productor de sus propios textos, para que sean coherentes y tengan eje en un enfoque que se respete a lo largo del trabajo. Es un pedido que le hacemos constantemente a nuestros practicantes con el equipo de Cátedra, pero es muy difícil...*

**L.A.R:** Sí, es difícilísimo... El gran problema, como dije al principio, es la transposición, porque hay mucha gente capaz de escribir un texto de síntesis como lo podría escribir yo, pero falta algo clave que es lo que sabe hacer el docente: traducirlo en términos que cobren sentido para el chico.

**E:** *Hace un rato hablábamos de una historia que cobra sentido en su relación con el presente. Algunos docentes llevan a las aulas estos contenidos, pero mi sensación es que se trata todavía de un campo en construcción, al cual algunos se refieren como "historia del presente" mientras otros prefieren hablar de "historia actual" o "historia reciente". ¿Cómo ve este campo en Argentina? ¿Qué debilidades y fortalezas tendría su incorporación a la enseñanza?*

**L.A.R:** No he seguido el tema muy atentamente y no sé qué es lo que están haciendo de novedoso los docentes respecto de la historia re-

cienta ¿Qué hacen? ¿Parten del diario? ¿Se ocupan de los últimos veinte años?

**E:** *Personalmente, no estoy segura de que hagan "historia del presente", al menos como la estamos entendiendo en el equipo de investigación de la Cátedra. Más bien creo que se ocupan de los últimos veinte años... Hacen, en todo caso, un abordaje del "pasado reciente", por ponerle un nombre...*

**L.A.R.:** ¿Qué es el presente...?

**E:** *Bueno, ahí está el problema... ¿Cuáles serían para usted las principales problemáticas de este campo en construcción? ¿Cuál es su posición al respecto?*

**L.A.R.:** Bueno, no sé... Como veo que les interesa el tema, les quería recomendar un artículo de mi padre, que es una de las últimas cosas que escribió. Se titula "El historiador y el pasado", que está en el libro "La vida histórica", es el segundo de los artículos. Me acuerdo porque lo miré un poco para lo que iba a preparar ahora, para la Conferencia...

Dice que el presente es una cosa muy importante para el sujeto individual, pero en el sentido de la historia, no existe rigurosamente. El presente es una especie de línea en la cual el pasado se convierte en futuro, pero el proceso histórico es uno solo, y el presente siempre se está desvaneciendo. Entonces, es pasado reciente o, en todo caso, futuro reciente, porque también formaría parte de nuestro interés el ver para dónde irán las cosas.

Ahora bien: aparentemente para los historiadores es un tema de discusión esto de si podemos o no podemos abordar el presente, si podemos hacerlo con objetividad y todo esto. Pero para todos nuestros colegas de las Ciencias Sociales esto no es problema, lo abordan con toda naturalidad. Al día siguiente de producirse un acontecimiento, arman un modelo donde explican los últimos cincuenta años en función del

discurso del Presidente. Parece que somos nosotros los que tenemos todavía alguna inhibición... por esta idea de que nuestro trabajo tiene que ser duradero, y entonces nos resistimos a lo efímero. A lo mejor está bien...

Pero bueno, eso es una cuestión de la profesión. Desde el punto de vista de la enseñanza, si no se llega al presente, no tiene sentido. ¿Para qué enseñar historia si ésta no sirve de alguna manera para explicar el presente? Yo no digo que sea necesario partir del presente y concentrarse en él; pero sí que todos los contenidos que se enseñen de alguna manera tendrían que servir para explicar el hoy. Y me parece que en el caso particular de la historia argentina es casi indispensable tomar de los años '70 en adelante.

**E:** *Esto es un desafío en el nivel medio, porque al tratarse de temas conflictivos, generalmente se abordan desde un relato acontecimental, para tratar de despolitizar lo más posible el discurso...*

**L.A.R.:** ¿Y eso por qué? ¿Porque se piensa que la institución lo critica?

**E:** *No sé si en todos los casos se trata del contexto institucional, tal vez en algunas oportunidades se relacione más con experiencias personales de los docentes. Creo que aún no se ha dado una discusión importante respecto al tema, y nos movemos entre dos extremos: quienes desde un mandato de neutralidad no lo abordan y otros que lo hacen desde un relato cerrado y único, muy politizado, sin dejar al otro un espacio de libertad.*

**L.A.R.:** ¿Un discurso militante?

**E:** *Sí, aunque ante el silencio, es preferible hablar; pero creo que deberíamos empezar a pensar cómo lo estamos transmitiendo. Me parece que la discusión sobre si hay que transmitirlo o no ya está cerrada.*

**L.A.R.:** Sí, pero ¿institucionalmente también está tan claro?



**E:** *Yo creo que sí, aunque son discusiones más difíciles de llevar adelante en el espacio escolar.*

**L.A.R:** Mi sensación es que sí está legitimado, desde el momento en que se conmemora el 24 de marzo... Incluso mi hija enseña en el Ciclo Básico de la Universidad Historia Argentina del Siglo XX, y se desespera porque, por ejemplo, los chicos son capaces de confundir a Evita con Isabelita y hacer un sólo personaje de ambos, pero con respecto a los años '70, todos saben perfectamente lo que es la picana, el submarino... Ese tema lo dominan a la perfección, pero todo lo demás es una nebulosa. El problema es que muchas veces es una información puramente descriptiva, y con eso no alcanza.

**E:** *Quizás sea ese el desafío más fuerte para el docente, trabajar conjuntamente un sólido relato con categorías conceptuales que resulten explicativas...*

*Hemos conversado en esta entrevista sobre el "qué" de la enseñanza y también nos hemos referido al "cómo", a las derivaciones metodológicas. Para ir terminando, nos gustaría pedirle una reflexión sobre el "para qué" de la historia en el momento presente. En el contexto actual de crisis en distintos niveles (de discursos, del Estado, incluso de la idea tradicional de ciudadanía), ¿Qué función cumple la historia hoy, si es que podríamos otorgarle alguna, con respecto a la formación del ciudadano?*

**L.A.R:** Bueno, ahí hay una tensión, que es mucho más marcada en el caso de la escuela media, pero que también está presente en la profesión. En el historiador confluyen el ciudadano y el profesional de la historia propiamente dicho. Hay cosas que sostiene porque son sus valores ciudadanos, pero no necesariamente son la "verdad objetiva" de la historia. Allí hay una tensión que no se resuelve: lo mejor es explicitarlo, que cada uno "confiese" cuáles son sus "a priori" y sus valores. Mi padre escribió en 1946 sobre las ideas políticas en Argentina. Hizo un epílogo muy especial diciendo "Tengan en cuenta que yo soy socialista", es decir, "lean este libro sabiendo esto".

La democracia plantea otros problemas, y esto se refleja en el "Nunca Más"; en primer lugar hay que aclarar que narra una historia que fue absolutamente indispensable para la construcción de la democracia. Pero, por otro lado, y desde el punto de vista del historiador, es muy débil, ya que divide a la sociedad en "víctimas" y "victimarios"... Pero un historiador sabe que en realidad hay muchas maneras de complicidad, y que el mundo no se divide en blancos y negros, sino que hay grises.

Ahora, esta cosa de los grises ¿es lo que se le puede explicar a un chico de doce años? A un joven de dieciocho pienso que sí, o dieciséis, o diecisiete; a uno de doce no sé... Entonces, ahí es donde hay una tensión con la enseñanza que tiene que fortalecer los valores democráticos... Yo pienso que en eso hay consenso; que no vamos a discutir si hay o no hay que enseñar valores; gracias a Dios podemos estar de acuerdo con el Estado ahora.

La discusión sobre los valores, no es una cuestión teórica, en el momento de la construcción de la democracia, no había otra salida, me parece, que presentar las cosas en términos de blanco o negro, precisamente porque el consenso por la democracia era poco. Era un trabajo ideológico indispensable. Pero el precio de eso es quizás la desilusión gradual...

**E:** *Muchas gracias, Profesor.*

## SUMARIO

### I PRESENTACIÓN.

### II AUTOR INVITADO: *Waldo Ansaldo*

La novia es excelente, sólo un poco ciega, algo sorda,  
y al hablar tartamudea. Logros, falencias y límites de  
las democracias de los países del Mercosur,  
1982-2004.....13

### III SECCIÓN ARTÍCULOS:

1. Una propuesta didáctica: el uso del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia regional y local.  
*Beatriz Angelini, Ma. Cristina Angelini,  
Susana Bertorello, Silvina Miskovski* .....65
2. Patrimonio y Enseñanza en la encrucijada actual.  
*María Elina Tejerina, María Esther Ríos* .....82
3. ¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media.  
*Alcira Trincheri, Mirta Abdala, Cecilia Lo Russo* .....91
4. La Dictadura como desafío temático en las aulas.  
*Carolina Kaufmann* .....125
5. ¿Por qué enseñar “ciudadanía”? Una mirada desde los docentes.  
*Teresita Moreno* .....144
7. La enseñanza de la Historia del presente en la versión curricular.

*Nancy Aquino, Dante Bertone, Susana Ferreira* .....157

8. El proceso de reforma educativa en la provincia de Neuquén: un breve estado actual de la situación.  
*María Esther Muñoz, Víctor Salto* .....177
9. La enseñanza de la Historia y los estudiantes ingresantes: obstáculos y estrategias superadoras.  
*María Fernanda Justiniano, Mercedes Quiñones, Liliana Hurtado, Ezequiel Caignal, Marcelo Sutara y Alejandro Wayar* .....196

#### IV SECCION ENTREVISTAS:

“No hay democracia capaz de hacer funcionar un Estado que no existe”

*Carmen Orrico, Celeste Cerdá y María Noel Mera*  
*entrevistan a LUIS ALBERTO ROMERO* .....217

#### Presentación de colaboraciones.

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Comité Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
3. Los trabajos no deben exceder las 30 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en copia impresa y diskette en formato Word 6.0 como mínimo.
4. Las citas se incorporarán entre paréntesis en el texto con el año de edición y el número de página si correspondiere. Al pie de página se consignarán las notas numeradas correlativamente.
5. La Bibliografía observará el siguiente orden. a) APELLIDO y Nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido.
6. Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
7. Los trabajos deberán ir precedidos de un abstract cuya extensión no debe superar las 150 palabras.