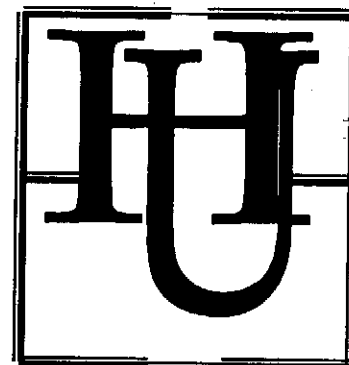


**RESEÑAS**  
*de Enseñanza de la Historia*

Nº 5



**APEHUN**  
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales  
*Septiembre 2007*

#### COMITÉ ACADÉMICO

*Susana Barco*

Universidad Nacional del Comahue

*Gloria Edelstein*

Universidad nacional de Córdoba

*Joan Pagès*

Universidad Autónoma de Barcelona

*Nelson Vasquez*

Pontificia Univ. Católica de Valparaíso

*Cristina Angelini*

Universidad Nacional de Río Cuarto

*Jorge Saab*

Universidad Nacional de La Pampa

*Graciela Funes*

Universidad Nacional del Comahue

*María Esther Ríos*

Universidad Nacional de Salta

*Carolina Kaufmann*

Universidad Nacional de Entre Ríos/  
Universidad Nacional de Rosario

*Alara Alurralde*

Universidad Nacional de Tucumán

#### 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 1668-8864. 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)

## I - PRESENTACIÓN

*RESEÑAS*, revista de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) cumple hoy un lustro. Cinco años de publicaciones ininterrumpidas sobre la temática de la enseñanza de la historia implica la respuesta al doble compromiso que le dio origen: en primer lugar, con los docentes-investigadores de las cátedras de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza que apostaron a este espacio como lugar propicio para la publicación de sus producciones, el intercambio fértil, la generación de interrogantes potentes sobre preocupaciones comunes. En segundo lugar, concretar el quinto número de una publicación nacional, es respuesta al desafío por la consolidación de la didáctica de la Historia en el ámbito de nuestro país. Espacio interdisciplinario que exige el reconocimiento de su autonomía constitutiva y se reconoce deudor de múltiples aportes de la historiografía mundial, nacional, de las didácticas general y específicas. Pero, fundamentalmente, apostamos a esta publicación como canal para un tipo de investigación académica que, atenta a los problemas de la transmisión en el espacio escolar busca, a la vez, describir, explicar, abrir nuevas perspectivas para pensar la problemática, y, con ello avanzar -directa o indirectamente- en la búsqueda de soluciones. Dan cuenta de estas múltiples facetas -que hoy ratifica *RESEÑAS*- la diversidad de temas específicos que han sido abordados en números anteriores; también los diferentes aportes de investigadores que, sin pertenecer a APEHUN, fueron generosos con sus colaboraciones: *Joan Pagès, Silvia Finocchio, Luis Alberto Romero, Waldo Ansaldi, Alberto Plá.*

En este número, los temas que nos ocupan y preocupan, en idéntico sentido, abren nuevas perspectivas. Las autoras invitadas son colegas de la Universidad Federal de Santa Catarina de Brasil, *Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho* y *María de Fátima Sabino Dias*, quienes investigan sobre la imagen de los negros en los *libros didácticos de Brasil*. Tienen experiencia en investigaciones sobre libros de texto, objeto analítico de

interés en tanto revelan valores, ideologías, distorsiones, exclusiones, vehiculizados por la cultura escolar. Focalizar el análisis a partir de un recorte étnico/racial es buscar un lugar, un espacio y una memoria de los marginados de la historia y de la enseñanza. El artículo que se incluye en la presente ha sido traducido por la profesora de la Universidad Nacional de Córdoba, Susana Ferreyra.

Los profesores españoles *Rodrigo Henríquez* y *Joan Pagès* dan cuenta de la *investigación en didáctica de la historia* en un artículo muy interesante que ofrece un estado del arte en el mundo anglosajón, en Francia y en Italia.

El pasado es también objeto de indagaciones, *Beatriz Aisemberg* expone en pocas páginas un recorrido de la Historia como *disciplina escolar* en Argentina. Su trabajo refiere tanto a la escuela primaria como a la secundaria e identifica diferentes etapas, desde el inicio a la actualidad. Aporta elementos útiles para la reflexión sobre la práctica de los maestros y los profesores. A su vez, *Liliana Aguiar* y *Celeste Cerdá*, investigan la constitución y consolidación del código disciplinar de la disciplina escolar historia, en las aulas de la escuela media, en general y de Córdoba en particular, poniendo en cuestión afirmaciones generalizadas sobre su “uso social nacionalizante” en tiempos y espacios diferentes.

*Gabriel Huarte* centra el análisis en la construcción de *representaciones, pertenencias e identidades* a través de una historia de la enseñanza de la historia del nivel medio del sistema educativo para indagar en la configuración de la *conciencia histórica*.

La historia enseñada es abordada desde distintos aspectos y perspectivas. El artículo presentado por *Elsie Laurino* y *Melina Vukelic* es una propuesta de práctica profesional incorporada a la formación docente del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Rosario que reconoce al *Museo como campo de inserción* de los futuros Profesores. También la profesora novel *Fabiana Ertola* presenta una indagación sobre la *enseñanza del pasado reciente/presente* que posibilita pensar relaciones explorando el objeto historia y proponiendo interrogantes y propuestas atravesadas por cuestiones valorativas e ideológicas comprometidas cívica-

mente. Por su parte, *Nancy Aquino* y *Susana Ferreyra* presentan avances en la lectura de autores que centran su mirada en los libros de texto para visualizar el modo de abordaje que realizan sobre la producción editorial, en tanto recurso privilegiado para la enseñanza de la Historia Argentina.

El tema de las *finalidades* de la enseñanza de la historia atraviesa todos los artículos presentados y cobra potencia en la entrevista que *Celeste Cerdá* le hace a *Federico Lorenz*. En ella, el investigador reflexiona sobre historiografía, historia, memoria y la enseñanza de la historia reciente de nuestro país.

El desafío sostenido de esta publicación gira entonces en compartir producciones, potenciar reflexiones, complementar análisis, siempre desde el supuesto que nos ha reunido, la responsabilidad social que nos cabe como docentes y formadores de formadores en historia.

*Coordinación Editorial*

---

## II - AUTORAS INVITADAS

---

### **ANDRÉA APARECIDA DE MORAES CANDIDO DE CARVALHO**

Magíster en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina – UFSC.  
Investigadora del Núcleo Interdisciplinario de Investigación en la Enseñanza  
de la Historia de la UFSC.

E-mail: andreabudal@hotmail.com.

### **MARÍA DE FÁTIMA SABINO DIAS**

Profesora Doctora del Departamento de Metodología de la Enseñanza y del  
Programa de Pos-grado de la Universidad Federal de Santa Catarina – UFSC.  
Investigadora del Núcleo Interdisciplinario de investigación en la Enseñanza  
de la Historia de la UFSC.

E-mail: mfsabino@ced.ufsc.br

## Las imágenes de los negros en Libros Didácticos en Brasil<sup>1</sup>

*Andréa Aparecida de Moraes Candido de Carvalho*

*María de Fátima Sabino Dias*

Traducción *Susana Ferreyra*<sup>2</sup>

Este estudio tiene como finalidad presentar las ausencias y distorsiones acerca de los elementos culturales africanos en libros didácticos en el Brasil, específicamente en lo dicho respecto a los análisis de contenidos históricos.

Varias investigaciones sobre libros didácticos en el Brasil han revelado los valores, las ideologías, las distorsiones, las exclusiones y los preconceptos por ellos introducidos implícita y explícitamente, en la cultura escolar. Así, vienen creciendo gradualmente los estudios sobre cuestiones que por mucho tiempo permanecieron marginadas, dejadas de lado, no mencionadas o incluso distorsionadas en los contenidos de Libros Didácticos.

Temas con recortes étnico-racial, social y de género, donde negros, indios, judíos, latino-americanos, gitanos, homosexuales, mujeres, pobres, locos entre otros tantos segmentos puestos al margen de la sociedad

---

1 Este trabajo forma parte de una investigación desarrollada en el Programa de Pos-grado en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina – UFSC, sobre el título *Las imágenes de los Negros en Libros Didácticos de Historia*, Florianópolis, 2006.

2 Traducción del portugués al castellano Lic. Susana Ferreyra (U.N.Córdoba) con colaboración de Gonzalo Asussa (U.N.V.M.).

vienen a reclamar su lugar, su espacio y su memoria en los textos didácticos y en la escritura de la Historia.

La emergencia de esos temas en investigaciones académicas<sup>3</sup> y en los libros didácticos está relacionada con el propio movimiento de algunos sectores de la sociedad organizada que a través de reivindicaciones lucha en pos de la visibilidad y el reconocimiento de esos segmentos que por años quedaron e incluso siguen estando en el oscurantismo de la historia escrita.

Al particularizar los segmentos negros que son los sujetos de este trabajo, abordaremos (en secuencia) algunos estudios y estudiosos de diferentes áreas del conocimiento, comprometidos no sólo en investigar/analizar las distorsiones y ausencias del tema en la cultura escolar (en especial en el libro didáctico), sino también en revelar el preconcepto y la discriminación en relación con el negro a través de esas materias didáctico-pedagógicas.

Actualmente disponemos de un acervo variado de investigaciones sobre la población negra del Brasil. Parte de estos trabajos trazan las marcas de las acciones de los Movimientos Negros en pos de la educación de la población negra; contamos con la actuación del Frente Negro Brasileiro en la década del 30 en la ciudad de Sao Paulo y posteriormente en las ciudades de Río de Janeiro, Pernambuco, Espírito Santo, Bahía, Sergipe, Maranhao, Minas Gerais y Río Grande do Sul, entre otros movimientos envueltos con la cuestión étnica-racial.

En las primeras acciones de los Frentes Negros estaba la creación y la manutención de los cursos de alfabetización, entre otras actividades educativas dirigidas a la población negra. Esas y otras experiencias que proponían la instrucción (formal y/o informal) del negro fueron tam-

bién realizadas por Centros Cívicos y Gremios negros en diversas ciudades brasileras. (CARVALHO, 2001).

Además de eso, otra preocupación por parte de los militantes de los Movimientos Negros se volvía a las cuestiones relacionadas con las imágenes del negro en los Libros Didácticos, especialmente los estereotipos negativos en relación al negro, movilizado a través de las obras didácticas y diseminados principalmente a través de las escuelas brasileras.

En ese sentido, se registra como marco a la década del 50, con las publicaciones de los análisis e investigaciones realizadas en los Libros Didácticos, Paradidácticos y Manuales empleados en el sistema escolar<sup>4</sup>.

En 1950, Dante Moreira Leite, publica la investigación titulada *Preconcepto racial y patriotismo en seis libros didácticos primarios brasileros*. Con ese estudio, el autor devela indicios de discriminación y preconceptos en relación a los negros, a través de los cuales ellos son presentados en situaciones de inferioridad social, juntamente con la idea de superioridad de los blancos en relación a los negros en lo que respecta a inteligencia y belleza, entre otras constataciones del autor. (en ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003). A partir de ese momento, se amplían los estudios enfocados en los discursos y las imágenes racistas movilizadas por los libros didácticos y paradidácticos utilizados por profesores y alumnos en escuelas brasileras.

Años más tarde, el ensayo "El preconcepto en los libros infantiles" de Guiomar Ferreira de Matos publicado en 1954 en la Revista Forma n°4, discute los resultados negativos y perjudiciales provenientes de una educación racista sobre los niños negros (en SILVA, 2002).

3 Confrontar: DIAS 1997; FONSECA 2002; GOUVEA 2005; LIMA 2004; MUNANGA 2003; PINTO 1992; ROMAO 1999, entre otros.

4 Nota de Traducción: En Brasil el Ministerio de Educación proporciona a las escuelas públicas una serie de libros didácticos para ser utilizados por los alumnos en el año lectivo y también libros considerados paradidácticos (para ser utilizados por los profesores). Es el propio Ministerio quien hace la selección con aporte de especialistas.

Entre 1956 y 1957, el Centro Brasileiro de Investigaciones Educativas (CBPE), con el incentivo de la UNESCO, lanza un proyecto que tenía por objetivo analizar los contenidos de los Libros Didácticos y Manuales, a fin de reconocer y explicitar la discriminación y el preconcepto racial contenido en los referidos materiales didácticos.

En 1957, Bazzanella publica *Valores y Estereotipos en los Libros de Lectura*. Esa investigación correspondiente al análisis de diez libros de lectura destinados a los niños de 4to grado tuvo básicamente los siguientes resultados: poca incidencia en lo dicho respecto al preconcepto explícito, sin embargo la representación del negro estaba asociada a la esclavitud, a las funciones subalternas y a la figura del narrador de historias (en ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003).

En el mismo año, Hollanda publica *Estereotipos y valores en los compendios de Historia destinados al curso secundario brasileiro*, cuyo estudio parte del análisis de veinte manuales destinados al antiguo gimnasio. Entre los manuales analizados están cuatro ejemplares de Historia Moderna y Contemporánea, seis de Historia de América y diez de Historia del Brasil (en ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003).

Según los resultados del análisis de los veinte manuales, cinco condenaban a la esclavitud; cuatro hacían referencia a los malos tratos durante el tráfico de negros, sin embargo presentaban la figura de los dueños de esclavos de forma positiva y los restantes manuales justificaban la esclavitud como necesidad económica (en ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003).

Estos libros revelarían que el preconcepto y el racismo introducidos en los textos e imágenes de los Libros Didácticos son multifacéticos. Esto es, se presentan de diversas formas, entre ellas, a través del uso fenotipo y estereotipos creados en torno al cuerpo del negro (color de la piel, formato y dimensión de la nariz y los labios, textura de los cabellos, etc.) asociándolos a la fealdad y la inferioridad biológica en relación al cuerpo blanco; por las características de los personajes negros que aparecen en situaciones de subyugación e inferioridad social e intelectual en

relación a los personajes blancos; entre otras constataciones que evidencian la movilización de preconceptos y posiciones racistas de forma implícita y explícitamente en los contenidos y grabados (imágenes) de los Libros Didácticos.

Es importante aclarar que los discursos y las argumentaciones que sustentan la idea de inferioridad y subyugación del negro en relación al blanco ya vienen de larga data y se sitúan en diferentes contextos históricos. Apenas para ejemplificar, ya en el siglo XVI, una de las justificaciones de la esclavitud negro-africana se centraba en el discurso de la inferioridad intelectual y física en relación al blanco (SCHWARCZ, 1993).

Otra justificación se centraba en los discursos de la “salvación” del alma de los negros. Para los sacerdotes y misioneros, los negros eran seres inferiores porque eran paganos y por eso argumentaban que sacar a los negros africanos de su tierra era un bien prestado a ellos, pues, sólo así los negros podrían librarse del paganismo y encontrar la salvación divina que el cristianismo les proporcionaría (SOUZA, 2006).

En los años que antecederan a la República en el Brasil hubieron intensas murmuraciones y discusiones sobre los rumbos del país, que pasaba por una fase de reestructuración social. En aquel momento, estaban en gestación ideas de la élite brasileira que giraban en torno de la construcción del proyecto de una nueva sociedad. por lo tanto, ésta no podía componerse más con un sistema esclavista, era preciso superar la esclavitud, romper con el trabajo esclavo y dar inicio al trabajo libre.

En ese proceso, el trabajo esclavo ya no era más interesante, la preocupación ahora estaba en las transformaciones de orden económico que estaban por dar con el fin de la esclavitud, que interfería directamente con los intereses políticos de la época.

Durante esto, se intensifican las discusiones no sólo acerca de la abolición de la esclavitud, sino también en torno a los negros. Al final el país precisaba progresar, pero no sería con brazos esclavos. La esclavitud en

aquel momento significaba un atraso para el Brasil que no necesitaba más mano de obra esclava, pues otros personajes estaban por llegar a fin de trabajar y los negros, ya sin “servidumbre”, estarían dispensados.

Y así, de a poco, van siendo insertados los discursos sobre la importancia de que el trabajo sea ejecutado por blancos libres y mentes “concientes”, de preferencia inmigrantes europeos, y así el trabajo antes ejercido por los esclavos gana otro significado, de “inconciente”, por lo tanto, dispensable para el desarrollo de Brasil, como podemos constatar en el texto del Relatorio de Provincia *in verbis*, del cual transcribimos:

*(...) Estamos en un verdadero período de gestación social. La transformación del trabajo agita en sus fundamentos mismos a la sociedad brasilera entrega a la actividad inteligente de los hombres libres las grandes fuentes de riqueza hasta ahora exploradas por la fuerza inconsciente del esclavo – tal es el problema de la actualidad. Como se ve es un problema complejo: -entiende como los derechos ya hoy incontestados del hombre esclavizado, y como los intereses creados y avigorados a la sombra de la ley. El esclavo es todavía hoy un elemento principal para la producción – es de mister, pues, actuar cautelosamente para no sacrificar los grandes intereses colectivos (...).*

*(...) cabe ahora a cada una de las provincias la tarea de cooperar en la gran obra de transformación del trabajo: - buscando la definitiva extinción de la esclavitud, promoviendo la educación popular, y ayudando tanto como pueda el desenvolvimiento de los núcleos coloniales. Son tres funciones paralelas: emancipar, instruir y colonizar.<sup>5</sup>*

Con base en el incierto clima, podemos notar que el discurso en aquel momento da otro sentido al trabajo esclavo, por tanto otro sentido para los negros también, toda vez que alcanzar el deseado desarrollo no podría efectivizarse a través de la fuerza de trabajo de los esclavos negros.

5 Informe con el que el Excelentísimo Señor Dr. Antonio Lara da Fontoura Palmeira pasó la administración de la Provincia al Excelentísimo Señor Dr. Francisco José da Rocha, en septiembre de 1885, en Desterro (actual Florianópolis).

Finalmente, todavía estaban entre la sociedad brasilera los discursos sobre la inferioridad de los negros, o sea, estos eran incapaces de proporcionar el progreso del país, por eso no eran más necesarios en cuanto mano de obra como lo fueran tiempos atrás.

En la mitad del siglo XIX e inicio del siglo XX, todavía influenciadas por las ideas racistas del Conde de Gobineau y del teórico evolucionista Herbert Spencer, la elite intelectual y la política brasilera veían a los negros como un atraso para el país. Los ideales de civilización y progreso tenían como modelo o ejemplo las sociedades europeas. Los negros eran vistos como herederos de un orden social del pasado y que traía consigo rasgos de primitivismo e ignorancia. De esa forma, la presencia de los negros era incómoda e incompatible con los ideales de un Brasil civilizado que vislumbraba el desarrollo y el progreso. (SCHWARCZ, 1993).

Las ideas de inferioridad física y psicológica de los negros fueron gradualmente incorporadas en la literatura escrita del Brasil, lo que contribuyó todavía más a la movilización de estereotipos y estigmas negativos en relación a los negros. Para ejemplificar, en la década del 30 hubo un aumento de la producción literaria infantil en la que.

*(...) personajes negros, sobre todo como narradores de historias, demostrando la fuerte presencia de trazos asociados a la cultura negra, como la oralidad, la transmisión de la historia de origen africana. Tales historias eran representadas como cargadas de valor afectivo, contadas por negra bellas, asociadas a la ingenuidad, al primitivismo, presentando un estereotipo y simplificación característicos. Es en la perspectiva del rescate folclorizado de las raíces nacionales que los narradores de historia negros eran recuperados en las narrativas, como depositarios de una tradición situada en el pasado, a ser registrada y rescatada a través de la literatura infantil. (GOUVEA, 2005).*

De acuerdo con la transcripción podemos percibir que todavía en la década del 30, la literatura (también la infantil), estaba muy ligada a las experiencias de la esclavitud. El ejemplo está en las imágenes de las mujeres negras que aquí están representadas como la negra vieja, narradora



de historias. Esas imágenes son típicas de representaciones de las "Amas", de las "Bas", entre otras mujeres negras que vivían en condiciones de seres serviles.

Igualmente, muchos de los libros didácticos de las diversas áreas del conocimiento trazan textos y contenidos todavía con resquicios de las influencias de las teorías raciales -que de manera implícita o explícitamente continúan defendiendo la inferioridad biológica y la incapacidad intelectual de los negros-, al mismo tiempo que enaltecen ideológicamente el blanqueamiento del país.

En el final de la década del 70 e inicio de los 80, investigadores, entre ellos, profesores, y académicos atentos a estos problemas denuncian el racismo y el prejuicio en relación a los negros movilizados en los libros didácticos. Y así, al realizar

*(...) una revisión de la base de datos de la ANPEE (Asociación Nacional de Pos-Grado en Educación) sobre tesis y disertaciones defendidas en programas de pos grado a ella afiliados, en el período 1981-1998, reveló la presencia de 114 títulos sobre el tema del libro didáctico, cuatro de los cuales relacionados al racismo (estereotipo, preconcepto o discriminación) para un total de más de 8 mil títulos de tesis y disertaciones registradas en su base de datos. Silva (2002) encontró apenas 44 referencias sobre racismo en libros didácticos publicados en el período 1987-2000, investigando 24 bases de datos nacionales, siendo que muchas de ellas constituyen textos diversos producidos a partir de una misma investigación básica.*

*(...) sobre la representación de negros en libros didácticos brasileños, organizando una síntesis en tres grandes tópicos: a) síntesis general de las características y contexto de producción de investigaciones y estudios, como se ve en un vuelo de pájaro; b) enunciando el discurso racista y c) combatiendo el discurso racista en los libros didácticos (ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003).*

Cada año que pasa vienen surgiendo nuevas investigaciones relacionadas al tema. Abordaremos algunas de ellas a continuación.

La investigación titulada *El Negro en el Libro Didáctico: Historia del Racismo, Preconceptos y Mentiras*, de los autores Elio Porto dos Santos Junior y André Luis R. Soares (1999), forma parte del análisis de cinco Libros Didácticos de Historia, publicados entre 1996 y 1998 enfocando el negro en el Brasil durante la esclavitud y pos-abolición.

Santos Junior y Soares observarán que, de los cinco libros, tres demuestran insuficiencias y deficiencias en sus abordajes teóricos, como planteamos en lo siguiente:

El libro de José R. Oliveira Macedo y Mariley W. Oliveira, Brasil: Una Historia en Construcción. Vol. 1. para Secundaria, 1996, es una de las obras cuyos contenidos mejor abordan la cuestión del negro en el Brasil. Comienza con el concepto de ciudadanía y la cuestión social de la población negra del país. La obra parte del tiempo presente trazando cuestiones actuales y más próximas a la realidad socio-económica de los negros brasileños, para después arremeter con el pasado, en el período del Brasil colonial, enfocado en el trabajo esclavo. Además de esto, la obra trabaja las formas de trato dadas a los esclavos (en tanto mercadería y "cosificación" de los negros); formas de castigo y las formas de resistencia de los esclavos.

Los autores Santos Junior y Soares apuntan algunos puntos positivos en la referida obra, entre los cuales, la referencia que la obra hace al continente africano (sociedad, cultura, economía, comercio, artesanía y siderurgia) antes y después de la colonización de América. Trata también el drama del proceso de migración y el proceso de aculturación sufrido por el pueblo africano, así como la exploración económica que sufre la referida población y las consecuencias que perduran en los días de hoy. El libro discute también el mito de la democracia racial, conceptos de raza, discriminación entre otros asuntos, proporcionando a los alumnos reflexiones sobre el problema social que los negros vienen enfrentando a lo largo de los años en el Brasil.

También es considerado un buen libro la obra de Mario F. Schmidt, titulada *Nuestra Historia Crítica: 500 años de Historia Mal Contada*. Ed. Nue-

va Generación. San Pablo, 1997. En él lo que llama la atención son los abordajes didácticos de la obra que el autor inicia a partir de las siguientes palabras: *La Historia sólo consigue revelar el presente cuando ella te hace pensar históricamente.*

Esta frase que representa un indicio de que el abordaje de la obra no será meramente informativo, o sea, con ese enunciado, se espera que el tenor de los contenidos traiga un abordaje de forma más crítica de la Historia del Brasil, abarcando allí la Historia de los Negros.

En el análisis del libro, Santos Junior y Soares apuntan cuestiones que juzgan importantes y que están contempladas en la obra, entre las cuales, la forma con que el autor discute la Historia tradicional en lo que dice respecto al racismo camuflado cuando lo que él plantea es que las diferencias sociales de los negros brasileros están “condicionadas por una continuidad histórica”.

Además de esto, los dos autores llaman la atención para otros enfoques en el libro, tales como el concepto de sociedad alternativa a fin de mostrar cómo eran organizados los *quilombos*, cuya forma de trabajo era basada en la cooperación de los individuos, donde todos eran libres e iguales y los líderes eran escogidos democráticamente.

Por otra parte, el autor presenta los *quilombos* como formas de resistencia y revueltas de los negros, o sea, se deconstruye la idea de que los negros eran pasivos y no luchaban por la libertad.

Entre otros aspectos apreciados de forma positiva por Santos Junior y Soares en el libro de Shmidt está la referencia a un mapa que indica las rutas de tráfico de esclavos para el Brasil. Este mapa, además de situar la posición geográfica de los lugares de origen de tráfico, presenta las diferentes naciones africanas, mostrando que los negros poseían distinción social y política.

En la investigación “La Visión del negro en el Libro Didáctico de Portugués” de Renilson Menegassi y Neucimara Ferreira de Souza, los au-

tores hacen un análisis de dos colecciones de libros didácticos de Lengua Portuguesa para 5° y 8° grado, utilizados por escuelas públicas de la región de Umuarama – Paraná, con aprobación del MEC en 2002.

El objetivo central de esta investigación es relatar de qué forma los negros son presentados en la Colección “La Palabra es Portugués”, de las autoras Graça Proença y Regina Horta. San Pablo: Ática, 1998 y la Colección “Lectura del Mundo”, de Norma Discini y Lucía Teixeira. San Pablo: Editora del Brasil, 1999.

De acuerdo a los resultados de Menegassi y Souza, en la Colección “La Palabra es Portugués”, en relación a los negros, fueron detectados en los textos e imágenes:

- Ausencia total de los negros – (libro de 7° grado);
- Estereotipos de confusión y violencia – “segmento negro como causante y difusor de discordia” – (libro de 8° grado). Hay en el texto titulado “Conflictos”, la ilustración de una moza negra y sonriente, alegre, entre dos mozos blancos, teniendo uno de ellos fisonomía irritada, lleva a la posible constatación de que la moza es causante del conflicto (MENEGASSI y SOUZA, 2005).
- Estereotipos de desharrapados, pobres, serviciales – (libro de 5° grado); en el texto “La Apuesta”, la imagen de una señora negra de pañuelo en la cabeza, diseñada de manera caricaturesca, caracterizando un estereotipo social, teniendo en cuenta que las señoras negras, en las raras veces que aparecen en los libros didácticos, son presentadas con características de serviciales (...). El personaje denominado Dona Durvalina tiene 9 hijos, de acuerdo con el texto, los mismos aparecen ilustrados a su alrededor, usando ojotas y ropas remendadas, caracterizando pobreza (...). (MENEGASSI Y SOUZA, 2005).

- Comparación con animales y cosas – (libro de 5° grado); En un diálogo entre un chico blanco y uno negro, en el que aparece la frase “¡Este es Tiziu!”. El sustantivo Tiziu se refiere al chico negro, como nombre propio, según las explicaciones del libro didáctico. De acuerdo con el Diccionario aurelio (1999), el término Tiziu corresponde a un ave passiforme, cuyo macho es negro-azulado. así, es posible observar que las autoras y el ilustrador del libro didáctico establecieron una relación entre el chico negro y el pájaro, en vez de darle un nombre como, Joao, André, etc. (...) el chico negro fue literalmente utilizado como una cosa que sirve de referencia a otra. (MENEGASSI y SOUZA, 2005). Para Menegassi y Souza, en este caso, el término Tiziu posibilita la movilización del preconceito, toda vez que compara al negro con un “animal-pájaro” cuyas plumas son negras, al mismo tiempo que posibilita el empleo de apodos, provocando una baja auto-estima en los alumnos negros.

En la colección “Lectura del Mundo” (5° grado), Menegassi y Souza, detectaron que las tonalidades de colores usadas para representar a los negros son las mismas utilizadas para representar también algunos animales; en este caso, a un perro. Esa representación no ocurre con las demás etnias presentes en la referida colección. Según Menegassi y Souza, esta actitud puede provocar cierta humillación en los alumnos negros.

Menegassi y Souza concluyen que ambas colecciones están cargadas de estereotipos y preconceitos en relación a los negros de forma implícita y explícita, demostrando la despreocupación por la pluralidad cultural del Brasil, lo que puede ser discutido y trabajado por los profesores junto a los alumnos, a fin de construir una escuela más democrática, valorizando la diferencia como un aspecto positivo de la formación del alumno. (MENEGASSI y SOUZA, 2005).

En otra investigación de Renilson José Menegassi, titulada “La Representación del Negro en el Libro Didáctico Brasileiro de Lengua Materna” de 2004, el autor analiza el libro didáctico “Portugués: Lectura y

Expresión” de las autoras Marcia Leite y Cristina Bassi, 7° grado, San Pablo: Actual, utilizado en varias escuelas de Maringa y en el Norte del Estado de Paraná.

En este estudio, Menegassi destaca las ilustraciones y actividades de una unidad que trabaja la letra de Chico Buarque “O meu guri”. Al lado de la letra de la canción hay una ilustración de *un chico sin camisa, descalzo, corriendo en la oscuridad, con un antifaz en los ojos, una bolsa amarilla en la mano, cabellos despeinados y muy enrulados, demostrando explícitamente el diseño de un chico negro.* (MENEGASSI, 2004).

Sin embargo, la letra de Chico Buarque no deja ninguna marca lingüística que sustente la imagen de un *guri* como un chico negro y asaltante, la referida imagen del texto presentes en el libro didáctico puede inducir a los lectores a elaborar e interpretar una imagen en la que *el guri narrado en el texto sólo puede ser un chico negro ladrón; un chico negro que asaltó una persona y robó la bolsa, por eso está corriendo.* (MENEGASSI, 2004).

En relación a las actividades que acompañan al texto, son presentadas las respuestas (en el ejemplar del profesor) que llevan a un único sentido; conforme a la transcripción:

-¿En qué circunstancia se da el nacimiento del guri?

Respuesta: En una época inadecuada; la madre debía ser soltera; pobre, etc.

-¿Qué tipo de actividad el chico encontró para sustentar a la familia?

Respuesta: La de asaltante (MENEGASSI, 2004).

Al cruzar todas estas informaciones (ilustraciones, texto y actividades) expuestas en la unidad del referido libro didáctico, se evidencia la visión estereotipada y prejuiciosa de las autoras, es ilustrativo en relación a los negros y a los pobres que los asocia a marginales, asaltantes, ladrones y

al mismo tiempo induce a los lectores a esa única visión de estos segmentos sociales y étnicos.

Menegassi alerta que los autores de libros didácticos poseen este tipo de visión o semejante, *todavía no consideran al negro como un ciudadano brasileiro que construye y construyó este país* y eso puede traer serios problemas, por ejemplo: la perpetuación y movilización de discriminaciones y preconceptos, generando la baja auto-estima de los alumnos negros y la exclusión de los mismos en el sistema escolar brasileiro.

En "*El Silenciamiento del Libro Didáctico Sobre la cuestión Étnico-Cultural en la Primera Etapa de la Enseñanza Fundamental*" de Alair Gregorio de Oliveira, publicada en la Revista Espacio Académico de septiembre de 2004, los análisis del autor contribuyen para alertar sobre las trampas y los peligros presentes en los libros didácticos en lo que se refiere al silenciamiento y/o distorsiones en el trato de cuestiones étnico-culturales, en especial al segmento negro.

Oliveira investigó y analizó textos e ilustraciones de los libros de Lengua Portuguesa y Literatura de Maria Fernández Coccó y Marco Antonio Haler – Colección ALP (Análisis, Lenguaje y Pensamiento: un trabajo de lenguaje en una propuesta constructivista). Volúmenes 1, 2, 3 y 4. San Pablo, 1996, utilizados en la red pública de enseñanza de la ciudad de Maringa – Paraná, entre los años de 1998 y 1999.

Entre los resultados de investigación, Oliveira presenta pasajes de los textos de los libros didácticos en los que pueden ser detectadas discriminaciones y prejuicios al referirse a los negros, conforme mostramos a continuación:

- Comparados a animales y/o cosas:

En la casa todavía existen dos personas – *tía Nastacia, negra de estimación que crió a Lucía de pequeña* (...) – (Texto 14 – V.1.p.80 – Extraído de la obra de Monteiro Lobato – Reinos de Narizinho).

- Retratados como seres inferiores a los no negros:

El texto narra una situación de clase en el aula, entre la profesora y un alumno, Zezé. En un momento dado de la narrativa, el alumno se refiere a una compañera de clase, diciendo: "Dorotilia es más pobre que no se qué. Y a las otras chicas no les gusta estar con ella porque es negrita y muy pobre" – (Texto 12 – V. IV. p.77 – Extraído del Romance "Mi planta de naranja lima", de José Mauro Vasconcelos).

En cuanto a las ilustraciones presentes en los libros didácticos, Oliveira plantea que las imágenes se presentan bien acabadas, creativas y colocadas al servicio del texto. Algunas veces, sin embargo, es la propia ilustración la que cobra complementación por el texto. (OLIVEIRA, 2004).

Al analizar las ilustraciones, Oliveira hace las siguientes observaciones:

- Modelo estético blanco:

El libro presenta imágenes de dos simpáticas señoras idosas y pide al alumno que indique "¿cual de esas mujeres le gustaría que fuese su abuela?" – (Idem. V.I. p. 110).

Para Oliveira, el libro no reconoce la presencia del alumno negro, una vez que las dos señoras presentadas para ser escogidas como abuelas, son blancas. En este caso, el libro didáctico retira los negros del universo socio-cultural brasileiro.

En una ilustración que acompaña el texto de Monteiro Lobato (ya mencionado), presenta la imagen de tía Nastacia, negra, de pañuelo en la cabeza sujetando una cacerola, haciendo creer que se trata de una cocinera, diseñada de manera caricaturesca, acentuando una imagen grotesca, que por cierto induce en el niño negro elementos de rechazo. (OLIVEIRA, 2004)

Oliveira señala que en el inicio de los capítulos de los libros didácticos analizados, son presentadas ilustraciones de cuadros de pintores famo-

sos, retratando exclusivamente personajes blancos, conforme nuestro a continuación:

En el primer volumen traza una imagen de una chica blanca tomando un gato. Esta pintura se titula "La chica y su gato" del famoso pintor Auguste Renoir.

En el segundo volumen traza como ilustración dos niñas blancas parecidas a ángeles. El título de la obra es "Clavel, lirio, rosa" del pintor John Singer Sargent.

Hay también: la ilustración clásica de Cenicienta y su príncipe encantado, todos blancos (ella rubia), vestidos de novios; una fotografía de una familia de inmigrantes (que data del siglo XX). En esa foto todos son blancos.

Para finalizar, Oliveira describe la ilustración del volumen IV, donde aparecen cuatro figuras personalizadas, siendo la de una mujer sentada en el suelo, un indio tomando un arco y flecha, un hombre negro (estilizado) tomando un instrumento de percusión, la figura de Saci Perere (también estilizado) y la de un mono trepando de un árbol. Lo que llama la atención en esta ilustración es la gran semejanza existente entre tres figuras: la del hombre negro, la de Saci y la del mono. El color negro es de la misma tonalidad y los trazos fisonómicos absolutamente iguales. (OLIVEIRA, 2004).

Estas y otras investigaciones (MACHADO; REIS; LOPES, 2004), (TONINI, 2001), (SILVA, 2002), presentan el libro didáctico como uno de los instrumentos pedagógicos movilizadores de imágenes hegemónicas, pues él construye y transmite valores culturales, sociales, signos, imágenes, estereotipos, estigmas, generalizaciones y preconcepciones en relación a varios temas, en especial, al segmento negro.

De acuerdo con las investigaciones aquí desarrolladas, el libro didáctico contribuye a la sedimentación de la exclusión social de los negros (OLIVEIRA, 2004), pues el silencio niega la presencia, la participación

y la contribución de este segmento en la sociedad brasilera. La distorsión, la folclorización y la estigmatización en torno a los negros son introducidas a través de textos e ilustraciones de los libros didácticos, además de crear en los alumnos negros situaciones de humillación, colabora también para crearles sentimientos de no pertenencia a la sociedad brasilera.

La ausencia de referencias positivas a los negros en los libros didácticos puede causar consecuencias negativas a los alumnos en general: a los alumnos negros, daños que pueden afectar su auto-estima, el ejemplo de inculcación del sentimiento de inferioridad, lo que puede llevarlos a un fracaso escolar al punto de abandonar la escuela; a los alumnos blancos, a la no posibilidad de re(crear) otras imágenes, referencias y valores que propicien el debido re(conocimiento) y respeto a los negros.

El resultado de esto es la reproducción y la perpetuación de las desigualdades sociales entre los diferentes grupos poblacionales. En una reflexión más abarcativa, poco se estimula el desenvolvimiento de una cultura democrática, toda vez que se refuerza una sociedad desigual, injusta y violenta, incapaz de (re)conocer y respetar a los unos y a los otros.

La negación y el no reconocimiento de las identidades culturales<sup>6</sup> de un pueblo pueden ocasionar serios problemas de orden psicológico y social para los miembros de esa población, en este caso, la población negra. Esta negación se constituye en actitudes prejuiciosas y racistas que posibilitan la construcción y la perpetuación de estereotipos despreciativos en torno de los negros y de sus culturas. Este factor puede desencadenar diversas prácticas de exclusiones de esta población en la sociedad brasilera, entre ellas, en el sistema escolar.

6 En este estudio, las identidades culturales son entendidas como atributos formados y transformados "continuamente en relación a las formas por las cuales somos representados o interpelados en los sistemas que nos rodean". Ver: (HALL, 2003)

Por tanto, entre los actuales desafíos puestos en el campo de la Enseñanza de Historia, están aquellos orientados a formar ciudadanos capaces de construir conocimientos sobre la Historia del Brasil y de otros países como el producto de *múltiples memorias originarias de la diversidad y pluralidad de las experiencias humanas*. (SIMAN, 2005)

Dentro de estas perspectivas, la Enseñanza de Historia se muestra capacitada para romper con el entendimiento de una historia unívoca cuya referencia está basada en el eurocentrismo y en los elementos culturales del hombre, blanco y cristiano.

La educación histórica al posibilitar otros conocimientos, otras interpretaciones y visiones del mundo centrados en múltiples experiencias humanas, representadas a través de la diversidad cultural, social, étnica y de género, propicia a los alumnos el reconocimiento, el cuestionamiento, el diálogo, la alteridad, el respeto y el derecho a las diferencias.

También por presiones de los movimientos negros, las políticas públicas, en especial, en el área de educación vienen reconociendo la relevancia y la emergencia de trabajar en la escuela las cuestiones relativas a las diferencias, las identidades étnicas y culturales, teniendo en cuenta que las instituciones escolares en el Brasil, por medio principalmente de los programas de enseñanza, currículos y libros didácticos, todavía presentan una preponderancia de la cultura monocultural eurocéntrica.

Como se dijo anteriormente, la invisibilidad, el no reconocimiento y el no respeto a las diferencias étnicas y culturales contribuye a la exclusión de ciertos sectores étnicos y sociales de la educación escolarizada, por ejemplo, los segmentos negros.

Al trabajar las cuestiones orientadas al respeto y la afirmación de identidades étnicas y culturales, en la currícula, programas y libros didácticos, puede tornarse la Enseñanza de la Historia un área de intervención, capaz de reducir la deserción escolar y el atraso de la escolarización de los segmentos menos representados en la cultura escolar y también menos

favorecidos en nuestra sociedad, que en su mayoría son los negros y los pobres.

Se puede decir que estos son algunos de los actuales desafíos puestos en el campo de la Enseñanza de la Historia, en pos de la construcción de una escuela plural, comprensiva y ciudadana, que tenga condiciones de formar ciudadanos concientes de su papel como sujetos históricos y como agentes capaces de transformación social.

### Bibliografía

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. (1999). A(s) História(s) Produzida(s) nos Livros Didáticos. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História. Curitiba - PR: Aos Quatro Ventos.

BELMIRO, Célia Abigail. (1999). A Escolarização da Imagem nos Livros Didáticos. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História. Curitiba - PR: Aos Quatro Ventos.

BITTENCOURT, Circe. (1998). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto.

CARVALHO. Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. (2001). Negros de Lages. Memórias e Experiências de Afrodescendentes no Planalto Serrano: 1960-1970. Monografia de graduação em História – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis - SC: UDESC.

CARVALHO. Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. (2006). As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História. Dissertação de Mestrado em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC: UFSC.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. (1997). A 'invenção da América' na cultura escolar. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP: UNICAMP.

FONSECA, Marcus Vinicius. (2002). *A Educação dos Negros: Uma Nova Face do Processo de Abolição da Escravidão no Brasil*. Belo Horizonte – MG: EDUSF.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (2005). *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. São Paulo: Educação e Pesquisa.

HALL, Stuart. (2003). *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. (org) Liv. Sovik; Tradução: Adelaine La Guardiã Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG: Representação da UNESCO no Brasil.

LIMA, Ivan Costa. (2004). *Uma Proposta Pedagógica do Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica de Salvador, Uma Ação de Combate ao Racismo*. Dissertação de Mestrado em Educação: UFSC.

MACHADO, Maurimar Melo Santos Costa; REIS, Maria das Dores; LOPES, José de Souza Miguel. (2004). *O preconceito no contexto Educacional*. In: Revista on line/Volume 02. UNILESTEMG.

MENEGASSI, José Renilson. (2004). *A representação do negro no livro didático brasileiro de língua materna*. Revista Espaço Acadêmico, nº 36 – (Formato Eletrônico).

MENEGASSI, José Renilson; SOUZA, Neucimara Ferreira. (2005). *A visão do negro no livro didático de Português*. Revista Espaço Acadêmico, nº 47. (Formato Eletrônico).

MUNANGA, Kabengele. (2003). *“Algumas Considerações Sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil”*. Diversidade na Educação. Reflexões e Experiências. Brasília: MEC.

OLIVEIRA, Alair Gregório. (2004). *Silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental*. Revista Espaço Acadêmico, nº 40. (Formato Eletrônico).

PINTO, Regina Pahim. (1992). *Raça e Educação: Uma Articulação Incipiente*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

ROMÃO, Jerusc. (1999). *Por uma Educação que Promova a Auto-Estima da Criança Negra*. Rio de Janeiro: CEAP (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas).

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. (2003). *Racismo em Livros Didáticos brasileiros e seu Combate: Uma Revisão da Literatura*. São Paulo: Educação e Pesquisa.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. (1993). *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e a Questão Racial do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, Ana Célia. (2002). *A representação social do negro no livro didático: o que mudou?* Caxambu – MG. In: 25º Reunião Anual da ANPED: (MIMEO).

SIMAN, Lana Mara de Castro. (2005). *Representações e Memórias Sociais Compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história*. Campinas – SP. Cadernos Cedes. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>).

SOARES, André Luis R. (1999). *O Livro Didático de História: Propostas para Uma Breve Análise Metodológica*: ANAIS UNIJUÍ.

SOUZA, Marina de Mello e (2006). *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática.

TONINI, Ivaine Maria. (2001). *Identidades Étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia*. Caxambu – MG. In: 24ª Reunião Anual da ANPED: (MIMEO).

### Fuentes documentales

Relatório de Província. (1885). Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. Antônio Lara da Fontoura Palmeira passou a administração da Província ao Exmo. Sr. Dr. Francisco José da Rocha, em setembro de 1885, Desterro.

### La investigación en didáctica de la historia\*

*Rodrigo Henríquez,*

*Joan Pagés*

#### La razón de ser de la investigación en didáctica de la historia

Como es sabido el conocimiento de las didácticas específicas, se nutre de los resultados de la investigación en contextos educativos en los que se enseñan y se aprenden unos determinados contenidos, y de la investigación en la formación del profesorado, es decir en los contextos en los que se enseña y se aprende a enseñar unos contenidos concretos, en nuestro caso la historia y las ciencias sociales. Los descubrimientos procedentes de estos dos campos han de redundar en unos mejores currículos de formación del profesorado y en el desarrollo de los profesores y, como consecuencia, en unos aprendizajes de los que se beneficiará la población infantil y juvenil escolarizada que es, en última instancia, la que realmente ocupa y preocupa a quienes hemos hecho de la educación, y en particular de la didáctica, nuestra profesión. También forman parte de las investigaciones didácticas todos aquellos trabajos que se centran en el análisis y la valoración de los contenidos y de los programas de estudio o de los libros de texto actuales y del pasado.

¿Qué sabemos hoy del estado de la investigación en Didáctica de la historia?, ¿qué se investiga en los países de nuestro entorno y por qué se investiga lo que se investiga?, ¿qué sabemos de la aplicación de estos resultados en la formación del profesorado de historia o en la enseñanza

---

\* Este artículo ha sido publicado en Educación XX1. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. N7. 2004



de la historia en las escuelas y en los centros de enseñanza secundaria? En este artículo pretendemos dar respuesta a algunas de estas preguntas. Para ello hemos indagado la situación de la investigación en didáctica de la historia en la literatura científica de algunos países de nuestro entorno, en particular del mundo anglosajón y en el mundo francófono, los dos mundos que, probablemente, más y mejores investigaciones han generado en este campo. Hemos empezado nuestra indagación consultando algunos *Handbook* o algunos trabajos de análisis y síntesis recientes en los que se presenta una panorámica general de las investigaciones y una clasificación de las mismas. Lamentablemente no conocemos de la existencia en el mundo europeo no anglosajón de *Handbook* del estilo del que coordinó Shaver (1991) dedicado en exclusiva a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales o de otros *Handbooks* en los que se presentan periódicamente revisiones de las investigaciones educativas que incluyen capítulos dedicados a la didáctica de la historia y de los estudios sociales (por ejemplo, Richardson, ed., 2001). Para intentar elaborar una panorámica de la investigación existente en el mundo de habla francesa y en Italia hemos recurrido a otras vías. En el caso francés a un conjunto de revisiones publicadas en *Perspectives Documentaires en Éducation* (2001) y en el italiano hemos hecho distintas aproximaciones a las instituciones que se dedican a la formación del profesorado y a la investigación (por ejemplo Clio'92).

En ningún caso nuestro trabajo pretende realizar una revisión exhaustiva. Tampoco pretende establecer una taxonomía de líneas de investigaciones ni unas directrices de futuro. Simplemente, pretende ofrecer como ya hizo hace unos años uno de nosotros (Pagès, 1997) una visión de una parte de lo que se está investigando en didáctica de la historia. Nuestro trabajo está dirigido a los investigadores del ámbito de habla española, y en especial al alumnado de los doctorados en didáctica de las ciencias sociales. Pretendemos ofrecerles conocimiento sobre algunas líneas de investigación que se desarrollan en países de nuestro entorno y sobre algunas de sus características para que puedan comparar con lo que se está investigando en España y elegir con conocimiento de causa su línea o su problema de investigación.

En la primera parte de nuestro trabajo presentamos una situación de la investigación en didáctica de la historia en el mundo anglosajón. En la segunda, una situación en el mundo francófono e italiano. Las diferencias entre ambas situaciones son evidentes como se podrá comprobar. El artículo concluye con unas reflexiones finales sobre la necesidad de conocer lo que se investiga en otros países para ubicar nuestras investigaciones en el contexto internacional.

### 1. Investigaciones en el mundo anglosajón

Una buena introducción a los debates existentes en la enseñanza de la historia y en la investigación en el contexto anglosajón puede consultarse en el trabajo editado por Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg, *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. (New York, 2000). Los temas analizados en el capítulo dedicado a la investigación en Didáctica de la Historia hacen referencia a problemas que requieren una mirada a caballo entre la historia (desde la teoría de la historia a la historiografía específica de algún período) y la psicología de los procesos de instrucción. La tercera parte del libro está dedicada a la investigación en la enseñanza y el aprendizaje en la historia. Buena parte de la investigación anglosajona se centra o en los procesos de enseñanza o en el aprendizaje con la intención de profundizar en uno de ambos aspectos, como por ejemplo la investigación de Lee y Ashby (2000) que se centra en las cuestiones específicas del aprendizaje histórico en alumnos de 7 y 14 años.

Otra buena perspectiva de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en el mundo anglosajón es la efectuada en el número 27 del *International Journal of Educational Research* del año 1997, dedicado exclusivamente a temas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Dedicamos nuestro análisis de la investigación en didáctica de la historia en el mundo anglosajón a tres ámbitos: las investigaciones sobre la enseñanza y el profesor, las investigaciones sobre buenas prácticas y las investigaciones sobre los conocimientos históricos de los alumnos.

### 1.1. Investigaciones sobre la enseñanza y el profesor

¿Qué es una buena clase de Historia?, ¿Qué criterios podemos utilizar para caracterizar una buena práctica docente?. Este problema ha sido recogido por algunas investigaciones sobre prácticas docentes realizadas en la década de los '80 por Shulman (1986). Este investigador, utilizando entrevistas en profundidad y observaciones de aula, describió los procesos que inciden en el conocimiento pedagógico del contenido de los profesores. Una línea similar siguieron Wineburg y Wilson (1988, 1991) analizando la práctica docente de maestros experimentados. Otras investigaciones (Leinhardt, 1993, 1997; Leinhardt, Stainton, Virji, & Odoroff, 1994) se han centrado en analizar los diferentes tipos de explicaciones que dan los profesores de historia durante el desarrollo de sus clases. Sobre este aspecto, Leinhardt sostiene (1993) que el tipo de explicación variará según el tipo de objetivo que se plantee el profesor y según el modelo de interacción profesor/alumno en el que esté concebida la clase; en algunos casos utilizará explicaciones para remarcar aspectos generales del aprendizaje y, en otros casos, usará explicaciones basadas en argumentos propios de la disciplina histórica entremezclando conceptos, categorías y hechos con explicaciones basadas en el desarrollo de procedimientos de análisis y comprensión de los contenidos históricos. Según Leinhardt, las explicaciones de carácter procedimental son las que más tiempo demoran en desarrollarse en los profesores principiantes quienes, en su mayoría, tienden a ofrecer a los estudiantes explicaciones basadas en contenidos disciplinares.

La mayoría de investigaciones que han analizado los diferentes estilos o prácticas de enseñanza de la historia han tomado como modelo la investigación publicada por Evans el año 1989 en la cual señala la existencia al menos de cinco "modelos" de prácticas docentes: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador relativista, el filósofo y el ecléctico. A partir de esta base Brophy y VanSledright (1997) analizaron la práctica de profesores que previamente habían sido catalogados de buenos profesores. Las conclusiones a las que llegaron en su estudio fueron que las prácticas de los profesores dependen en buena medida

de los marcos de referencia que tengan de la historia y de la historiografía.

Otra vía para el estudio de las prácticas docentes son las descripciones analíticas que hacen profesores que narran sus propias prácticas. Un ejemplo de esta línea lo constituye el trabajo de Holt (1990). Holt, profesor de historia de la Universidad de Chicago, describió paso a paso el tipo de problemas históricos que fue planteando a sus estudiantes, señalando los recursos metodológicos que utilizó. Sus premisas son que los estudiantes combinan sistemáticamente en el aprendizaje de la historia, la comprensión histórica, la imaginación y la narrativa.

La investigación didáctica ha puesto de relieve que determinados conceptos historiográficos emanados de los actuales debates historiográficos no son difundidos y/o trabajados por los profesores en los centros educativos. Esto a juicio de Bain (1997, 2001) genera un importante problema. Muchos profesores al no estar familiarizados con las aportaciones epistemológicas emergentes del área de didáctica de las ciencias sociales, enseñan historia utilizando taxonomías en las cuales el conocimiento histórico se diluye en conceptos genéricos que se aplican a todas las disciplinas escolares. En tal sentido Bain sostiene que "There are problems with an unacknowledged, uncritical (reified?) use of the taxonomy. Its hierarchical structure creates the impression that elements of disciplined thought are discrete and linear. Thinking appears flat and one dimensional. . . . More relevant to this paper, the taxonomy appears to be discipline neutral, describing universal processes. (Bain, 1997, pp. 10-11)"

Bain (1997), profesor de secundaria en Ohio, defiende que los criterios con los que los profesores debieran planificar sus clases no deben surgir tanto de las taxonomías genéricas sino de los cambios que plantea el conocimiento de la historia. Bain realiza sus investigaciones describiendo su propia práctica docente intentando buscar modelos de práctica que trabajen paralelamente objetivos didácticos, preguntas sobre la naturaleza epistemológica de la historia y las ciencias sociales y, objetivos de carácter instruccional. Algo parecido a lo que propone Wineburg

(1991) para revisar los mecanismos con los que los historiadores construyen el discurso histórico en sus investigaciones.

### 1.2. Investigaciones sobre buenas prácticas

¿Qué elementos utiliza un buen maestro de historia para desarrollar sus prácticas? La investigación actual parece identificar dos ámbitos: a) investigaciones que analizan las conductas de los profesores y b) estudios que analizan la influencia de las creencias y el conocimiento de los maestros en su ejercicio docente.

La investigación antes mencionada de Leinhardt (1997) analiza las explicaciones que dio una profesora durante un determinado período de tiempo. Al analizar el proceso y los resultados de los estudiantes y de la profesora, Leinhardt concluye que las explicaciones de la profesora fueron exitosas. Por ello Leinhardt propone caracterizar diferentes formas de enseñanza exitosa con el fin de construir modelos flexibles de desarrollo profesional.

Otras investigaciones que han analizado prácticas exitosas han seguido otros derroteros diferentes de los planteados por Leinhardt. Por ejemplo Newmann (1990) y Onosko (1989, 1990) consensuaron con los maestros que iban a ser estudiados algunos criterios para definir una buena práctica docente. Por ejemplo: trabajar temas específicos en lugar de muchos temas, trabajar de forma coherente y continua, otorgar la cantidad apropiada de tiempo a los estudiantes para pensar y responder las preguntas formuladas por el profesor, etc. (Newmann, 1990).

En la investigación reciente se aprecia un esfuerzo interpretativo que tiende a relacionar por una parte las creencias y los conocimientos de los profesores, con su práctica efectiva en el aula como en el caso de las investigaciones de Yeager y Davis (1995) y de Quinlan (1999). En ambos estudios el papel de las concepciones historiográficas fue clave para comprender los fundamentos de la racionalidad práctica con que desarrollaban sus clases. Sin embargo, ¿qué historia, qué historiografía se enseña en las universidades?. Muchos de los esfuerzos desplegados en la

didáctica de las ciencias sociales por desarrollar una enseñanza crítica se han visto dificultados por determinadas concepciones historiográficas presentes en las universidades que no problematizan la construcción del conocimiento social. Los estudios de McDiarmid y Vinten-Johansen (McDiarmid, 1994; McDiarmid & Vinten-Johansen, 1993) han señalado que en muchos casos resulta más fácil modificar ciertas concepciones historiográficas de los profesores (especialmente principiantes) que sus concepciones acerca de cómo enseñar historia.

Por ello autores como VanSledright (1996) han señalado que en la conformación de lo que se denomina una "buena práctica docente" confluyen tanto los conocimientos y las creencias de los profesores como también otros tipos de conocimiento práctico acerca del aprendizaje de los alumnos, las expectativas de los padres, el compromiso con los fines curriculares de la historia y de las ciencias sociales y su conocimiento de los recursos curriculares a su disposición.

Suzanne Wilson (2001) señala que a las investigaciones que se centran sólo en las creencias y en los conocimientos de los profesores, aún les falta desarrollar teorías que puedan ser aplicables a otros contextos educativos y, de esta forma, contribuir a generar teorías explicativas que alimenten una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales. En el caso de aquellas investigaciones que han estudiado las prácticas construyendo a partir de ahí explicaciones didácticas, (*una suerte de praxiología*), Wilson les rebate el hecho que han caído en explicaciones circulares sobre la misma. Por ello Wilson apela al desarrollo de investigaciones de carácter holístico que incorporen tanto los procesos desarrollados en la enseñanza, como los presentes en el aprendizaje de las ciencias sociales.

### 1.3. Investigaciones sobre el conocimiento histórico de los estudiantes

Una importante línea de investigación en DCS ha sido la que ha puesto su atención en la forma en como los alumnos comprenden y le dan sentido a la historia, ya sea poniendo la atención en como los alumnos aprenden y razonan a partir de textos (Britt, Rouet, Georgi, & Perfetti;

1994, Perfetti, Britt, Rouet, Georgi, & Mason; 1994) o en su capacidad para construir textos de historia (Greene, 1994a, 1994b; Voss & Wiley, 1997; Young & Leinhardt, 1998).

Asimismo ha existido la preocupación por parte de algunos investigadores de concentrarse en lo que se ha denominado "la formación de sentido histórico" de los estudiantes o, de lo que en otros estudios se denomina "la construcción de la conciencia histórica". Las investigaciones llevadas a cabo por el profesor de la Universidad de Londres Peter Lee son un buen ejemplo de ello. Peter Lee ha estudiado con Dickinson y Rosalyn Ashby (1997) y con Ashby (2001) la forma como se desarrolla el pensamiento histórico en escolares de secundaria, poniendo en tela de juicio algunas de las conclusiones a las que había llegado la psicología cognitiva piagetiana sobre el desarrollo genético de los jóvenes para comprender la historia. Estos planteamientos han llevado a Lee (1998; 2001; 2002) a vincularse de cerca con planteamientos de la filosofía de la historia para determinar que significa "desarrollar el pensamiento histórico". En su artículo "Understanding History" (2001), Lee analiza la forma en como jóvenes de 7 a 14 años pueden desarrollar explicaciones sobre el sentido de la historia junto al aprendizaje de hechos factuales. Posteriormente Lee en un artículo llamado "Walking backwards into tomorrow" Historical consciousness and understanding History" (2002) se apoya en las teorías del historiador alemán Jörn Rüsen para destacar la importancia que tiene el desarrollo de la conciencia histórica como mecanismo para entender el sentido y la forma de construcción histórica de la realidad. Al apoyarse en la teoría de Rüsen, Peter Lee da una importancia sustancial al desarrollo de lo que Rüsen denomina "competencias narrativas" para la historia.

La utilización operativa de la categoría de conciencia histórica en el campo de las investigaciones empíricas en didáctica de la Historia, ha sido trabajada por el historiador alemán Jörn Rüsen (1992; 2000; 2001). Éste define la conciencia histórica como un conjunto de operaciones mentales (cognitivas, emocionales, conscientes e inconscientes) utilizadas por el tiempo humano experimentado como medios de orientación

en la vida diaria. La influencia de Rüsen se ha hecho notar en otras investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia histórica en los jóvenes. Este el caso de la macro investigación *Youth and History, a comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents*, coordinada por los investigadores Magne Angvik y Bodo von Borries (1997; von Borries, 1995). Conceptos como los de conciencia histórica, y competencias narrativas han sido utilizados en distintas investigaciones en Didáctica de la Historia en particular y en educación en general como, por ejemplo, en los trabajos de Kölbl (2002), Lorenz (2001), Schonert-Reichl (2001) y Wertsch, (2001). A partir de los planteamientos de Rüsen, y desde perspectivas psicológicas, literarias y educativas, se desarrollan planteamientos que vinculan la conciencia histórica con la conciencia moral en los jóvenes (Wertsch, 2001). Asimismo, el papel de las narrativas en la estructuración de actitudes individuales y colectivas está, para Kölbl, en directa relación con la forma en como se usan las relaciones de temporalidad. Una buena revisión conceptual del tema de la conciencia histórica en el contexto europeo es la realizada por Sharon MacDonald en *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*, (2000).

Investigaciones recientes en el ámbito canadiense (Jewsiewicki & Létourneau, 1998a y 1998b) han señalado la importancia de estudiar la relación entre la conciencia histórica y la formación de actitudes políticas en los jóvenes que permitan el desarrollo de la ciudadanía en contextos de multiculturalidad. En una vía similar Peter Seixas, director del *Centre for the Study of Historical Consciousness* de la Universidad de British Columbia, Vancouver, ha estudiado la comprensión histórica de los alumnos a partir de la incorporación de nuevas categorías utilizadas en las Ciencias Sociales. Ejemplo de ello son la comprensión que tienen los alumnos de las problemáticas multiculturales (Seixas 1993), los marcos morales que utilizan para conocer el pasado (Seixas 1994) o la forma en como los estereotipos de género influyen en el pensamiento histórico de los jóvenes (Fournier & Wineburg, 1997)

Algo parecido han estudiado Barton y Levstik (1996). Utilizando fotografías con imágenes del pasado, entrevistaron a 58 niños de K-6. Sus conclusiones señalan que los niños pueden desarrollar desde pequeños habilidades para construir marcos históricos, independiente del uso o del conocimiento de fechas y de un vocabulario histórico muy específico. Posteriormente Barton (1999) señaló que los niños también pueden elaborar juicios históricos críticos sobre el uso y la credibilidad de las fuentes históricas como medio para conocer el pasado.

Quien se ha preocupado en profundidad sobre la forma en como los jóvenes construyen el pensamiento histórico ha sido Sam Wineburg (2000). A través de entrevistas realizadas a estudiantes de secundaria señala que los estudiantes construyen su pensamiento histórico a partir de otras fuentes de información como la familia, el cine y sus experiencias personales.

Un año más tarde Sam Wineburg (2001) publicó *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. En dicho estudio argumenta que la enseñanza de la historia debe incorporar los procesos cognitivos que los historiadores realizan en su trabajo. Este hecho, que hasta ahora podía pasar por una pretensión academicista, lo propone a partir del análisis comparado de la teoría de la historia y de la psicología cognitiva. Su propuesta consiste en afirmar que la comprensión histórica se produce (en historiadores y estudiantes) a partir de la exploración de los dilemas éticos que sienten los protagonistas de la historia tal como se hace en los estudios literarios. El historiador, argumenta Wineburg, no sólo se diferencia por el uso de fuentes originales. Hay otros procesos que Wineburg se propone utilizar para configurar la comprensión del pasado. Estos procesos van desde la formulación de preguntas, la revisión de fuentes, la contrastación de la información, el uso de categorías explicativas que dan como resultado una narrativa histórica. Wineburg propone la utilización de fuentes originales ("artefactos retóricos" en sus palabras) como cartas y discursos para ayudar a los estudiantes a imaginar un mundo con un marco moral distinto al de hoy.

Otros investigadores como Brophy y VanSledright (1997) no son tan optimistas sobre las capacidades de los estudiantes para trabajar marcos de análisis complejos como los propuestos por Wineburg. Para Brophy y VanSledright el conocimiento y la comprensión histórica deben ser necesariamente operacionalizado como una lista de hechos y sucesos antes que conceptos o categorías explicativas.

Al hacer un balance de los ámbitos estudiados por la didáctica de la historia en el mundo anglosajón, Suzanne Wilson (2001) plantea algunas demandas de cara al futuro de la investigación y su respectiva praxis:

a) *Volver a pensar el concepto de práctica*, es decir aprender a reconsiderar lo que consideramos por práctica docente como una red en la que existen distintos momentos y variables que influyen en su desarrollo (momentos de mayor claridad, otros de no tanta claridad, clases buenas y malas, etc.).

b) *Analizar los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje*. Esta vinculación resulta cada vez más necesaria para comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje. En opinión de Brophy y Alleman (1999), el conocimiento de los mecanismos mediante los cuales los niños aprenden determinados conceptos, puede ser muy útil para ayudar a modelar el tipo de enseñanza que permitirá desarrollarlos con mayor eficacia.

## 2. Investigaciones en el mundo francófono y en Italia

La situación de la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales en el mundo de habla francesa y en Italia se asemeja más a la situación española y latinoamericana que a la anglosajona. La única excepción en el mundo francés la constituye el Canadá francés como pone en evidencia el análisis de la investigación empírica en didáctica de la historia realizada por Laville (2001) en el que el peso de la investigación anglosajona es claramente superior al de la investigación francesa.

La situación de la investigación en el mundo francófono puede seguirse a través de los trabajos del INRP y del análisis que se presenta en el ya citado número de *Perspectives Documentaires en Éducation* (2001). También, y desde hace unos años, puede seguirse en *Le Cartable de Clio*<sup>1</sup>, revista editada en Suiza, y que una vez al año da cuenta de la situación de la enseñanza de la historia y de la investigación didáctica no sólo en el mundo de habla francesa sino también en otros países.

En Italia, a pesar del abundante número de publicaciones sobre la enseñanza de la historia no nos ha sido fácil realizar una aproximación al estado de la investigación didáctica. Hemos recurrido fundamentalmente a las publicaciones del grupo Clio '92, en particular a su *Bollettino*<sup>2</sup> virtual, y a algunas publicaciones de grupos como el Insml (Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia) o del Laboratorio nazionale per la ricerca della storia.

### 2.1. La situación de la investigación en didáctica de la historia en el mundo de habla francesa

En la editorial del número de *Perspectives* dedicado al análisis de la evolución de la investigación en didáctica de la geografía y de la historia en los últimos 15 años, Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon (2001) proponen una clasificación en siete campos:

1. Los objetos de enseñanza. Según estas autoras entre estos objetos pueden incluirse los conceptos aunque la mayoría de investigaciones ponen más el énfasis en la pluralidad de los saberes de referencia y las dificultades que esta comporta.

1 Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire empezó a editarse en el año 2000, En noviembre apareció el número 4 correspondiente al año 2004.

2 Il Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92. Es un boolettín virtual al que se puede acceder a por suscripción. En la actualidad han editado 15 números.

2. Los documentos como soporte de la enseñanza. Las investigaciones van desde el dominio de un instrumento y la manera como se utiliza en clase hasta el papel de los lenguajes (film y lenguaje verbal,...).
3. Las actividades y producciones de los alumnos. Este campo incluye aspectos tan variados como los aprendizajes que permiten la lecto-escritura, la producción de un texto narrativo, etc...
4. Las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Se trata de investigaciones que describen o interpretan una situación determinada, que experimentan para producir un cierto tipo de aprendizaje,...
5. La apropiación de saberes y las representaciones sociales. Estas investigaciones intentan descubrir cómo se construye un saber tan complejo como el saber histórico, intentan relacionar las representaciones sociales con el concepto de obstáculo,... El concepto de representación social en el sentido que le da la psicología social francesa ha sido aplicado en muchas investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y de la historia.
6. La función de las enseñanzas disciplinares. En este campo se incluyen las investigaciones históricas de la evolución del currículo, el análisis de los textos oficiales o de libros de texto, etc. y
7. La formación del profesorado para enseñar. A veces se analiza la formación en didáctica, a veces la didáctica en la formación.

A pesar de la abundancia de campos, la valoración que estas autoras hacen del estado de la investigación en didáctica de la historia y de la geografía no es, sin embargo, halagüeña. Afirman que es un campo científico poco estructurado en el que no hay ningún paradigma dominante, aunque las problemáticas dominantes en las investigaciones se pueden ubicar en dos modelos interpretativos: el de la transposición didáctica, "ou plutôt d'une transposition didactique réinterprétée" (p. 9) y el de la disciplina escolar tal como lo ha diseñado Cherbel.

En el mismo número Laville (2001), buen conocedor de la investigación anglosajona y de la francesa, agrupa las investigaciones empíricas en didáctica de la historia en dos grandes ámbitos:

1. El aprendizaje histórico de los alumnos que, a su vez, divide en tres campos: i) la investigación realizada en el proceso, ii) la investigación centrada en el producto y iii) la investigación sobre las representaciones.
2. La función social de la enseñanza de la historia que también divide en dos campos: el análisis de programas y manuales y la investigación sobre la conciencia histórica.

El primer gran ámbito de la propuesta de Laville incluye buena parte de las investigaciones desarrolladas en el mundo anglosajón citadas más arriba. A ellas hay que añadir las que incluye en el segundo ámbito como investigaciones sobre la conciencia histórica.

### 2.1.1. Las investigaciones sobre los conocimientos de los alumnos

Durante bastante tiempo en el mundo francófono existió una abundante, rica y variada investigación centrada en las representaciones sociales de los alumnos. Esta investigación se inspiraba en las aportaciones de Moscovici y de Jodelet procedentes de la psicología social. En los distintos *Récontres* organizados por el INRP en la década de los ochenta y principios de los 90 del siglo pasado se presentaron muchas investigaciones realizadas bajo esta racionalidad. También muchos grupos de investigación del INRP indagaban sobre la construcción de conocimientos por parte de los escolares (por ejemplo, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 1998). Actualmente siguen existiendo investigaciones sobre las representaciones y los conocimientos que el alumnado tiene de la historia antes y después de su enseñanza.

Lautier (2000), por ejemplo, indaga a través de entrevistas semiestructuradas realizadas con adolescentes, algunos de los procesos puestos en acción en la construcción de la memoria de un acontecimiento histórico –el descubrimiento y la conquista de América por los españoles– (55 alumnos de entre 11 y 17 años), en la conceptualización de las sociedades antiguas –las sociedades precolombinas– (30 alumnos de entre 14 y 17 años) y en la conceptualización del gobierno de la democracia francesa contemporánea (30 jóvenes de entre 14 y 17 años).

En sus conclusiones señala, en primer lugar, que ha observado en la reconstrucción de la historia o de las instituciones “*des informations tronquées, beaucoup des valeurs et des processus parfois contradictoires*” (p. 143). En segundo lugar que la fuerza de los saberes prácticos y compartidos es particularmente dinámica. Y finaliza: “*L'appropriation des connaissances historiques et politiques relève de ce travail d'un mémoire collective toujours en cours d'élaboration. Les références et les arguments que les sujets interrogés proposent témoignent de ces emprunts, de ces allers et retours entre le passé et le présent, entre des valeurs profondément installées et des pratiques qui tendent à les réactualiser ou à les déplacer*” (p. 146).

En Ginebra, Audigier et al. (2004) han investigado los conocimientos y las representaciones de 276 alumnos de Ginebra sobre diversos conceptos históricos. A partir del concepto de “disciplina escolar” acuñado por Cherbel se proponen estudiar las concepciones que tienen los alumnos desde las finalidades a las características de la historia escolar. Sostiene Audigier, que las finalidades de la historia escolar se pueden agrupar en finalidades patrimoniales y cívicas, intelectuales y críticas y, en finalidades prácticas para la vida cotidiana.

También Martineau (1999) ha estudiado las formas en como se estructura en los alumnos lo que él define como “pensamiento histórico”. Martineau señala que la relación dada entre las formas de *pensamiento histórico* (emanadas de la disciplina historiográfica) y la historia escolar están mediatizadas por el proceso definido como transposición didáctica. El desarrollo del pensamiento histórico, “*...invite donc à préciser les fondements conceptuels et pédagogiques de la pratique d'enseignement de l'histoire et,*

*d'abord, de clarifier de la façon la plus opérationnelle la nature et les modalités d'exercice de la pensée historique à la école secondaire.*" (p.131). Martineau categoriza en tres grandes procesos los indicadores para caracterizar el pensamiento histórico: a) la actitud histórica, b) el método histórico y c) el lenguaje de la historia.

### Las investigaciones sobre la función social de la historia: el análisis de los contenidos y de los programas

Uno de los campos que más investigación ha generado en el mundo francófono ha sido la investigación sobre los programas de historia y los contenidos de los libros de texto escolares<sup>3</sup>. A modo de ejemplo citamos tres trabajos recientes: el de Lucas (2001), el Giuntella (2003), y el de Garcia, y Leduc, J. (2003).

Lucas (2001) analiza el papel jugado por los textos escolares en Francia tomando como referencia dos momentos históricos (1902 y 1992) de la historia francesa. A partir del análisis de dichos contextos, Lucas indica que los manuales de historia han estado en un terreno en el que se cruzan intereses y demandas sociales (finalidades de la historia, representaciones de la "memoria nacional", etc.) con demandas institucionales (estructuración de contenidos, actividades, ejercicios, recursos y medios utilizados) y demandas universitarias (finalidades académicas del saber histórico, referencias, interpretaciones e incorporación de debates historiográficos actuales).

Por su parte, Giuntella (2003) analiza las acciones realizadas en Europa después de la I Guerra Mundial para eliminar de los libros de texto de historia todas aquellas referencias que impidiesen un entendimiento ("une entente") entre los pueblos, incitasen sus comportamientos nacionalistas, creasen el odio y condujeran a una nueva guerra.

<sup>3</sup> Esta línea de investigación existe también en otros países como, por ejemplo, en España, pero tal vez sea en Francia donde haya generado más investigación.

Finalmente, el trabajo de Garcia y Leduc (2003) en líneas generales lo que podríamos llamar "una historia de la enseñanza de la historia". Remitiéndose al Antiguo Régimen van entremezclando como la historia como saber académico se va institucionalizando llegando a tener en el siglo XIX una verdadera "función de Estado". En este contexto se analiza el papel específico que ha tenido la enseñanza de la historia y las diversas finalidades que a cargado sobre sus espaldas a lo largo del siglo XX.

### 2.2. La situación de la investigación en didáctica de la historia en Italia

No conocemos la existencia en Italia de ninguna taxonomía sobre las investigaciones en didáctica de la historia. Sabemos que existen investigaciones en algunas universidades y que existen instituciones educativas no universitarias que, desde hace años, han fomentado esta investigación como, por ejemplo, el *Laboratorio nazionale di didattica della storia*. También conocemos la voluntad y los pasos realizados por la Asociación de profesores *Clio'92* de consolidar su vocación de ser una asociación que se dedique, no sólo a la formación de profesores y a la innovación, sino también a la investigación en didáctica de la historia. En la editorial del número 14 de su *Bolletino*, Vincenzo Guanci (2004: 4) manifiesta la voluntad de *Clio'92* de potenciar "la ricerca, intesa come individuazione e tentativo di soluzione di problemi che scaturiscono dalla riflessione comune intorno all'insegnamento della storia, dalla scuola dell'infanzia all'ultimo anno della scuola superiore, all'educazione degli adulti, ai corsi SISS, alla didattica universitaria". Y en el mismo número aparece una descripción de algunas líneas de investigación de grupos vinculados a *Clio'92* como los de

- a. Ernesto Perillo que investiga la enseñanza y el aprendizaje de la historia en una dimensión intercultural,
- b. Maurizio Gusso que propone una investigación didáctica sobre la sociedad postindustrial a partir de la relación presente-pasado-presente,



- c. Ivo Mattozzi sobre los "quadri di civiltà" y sobre hacer pensar la historia "operando".

Además de las investigaciones de los miembros de Clio'92, existen diversos profesores/ investigadores que, a partir de proyectos de aula, han ido desarrollando una línea que ellos han definiendo a grandes rasgos como un "laboratorio de la investigación histórica". Dicho modelo, que podríamos denominar de investigación/ acción en Didáctica de la Historia, está presente en la compilación de investigaciones y experiencias didácticas elaborado por Deiana (1999). Dividido en tres secciones, la primera elabora una "teoría" surgida del análisis de diversas experiencias en primaria y secundaria expuestas en la segunda y tercera parte de dicha compilación.

Igual sucede con la compilación de artículos realizada por Brigadeci, Criscione, Deiana, Gusso y Pennacchietti (2001) Utilizando el mencionado concepto de "laboratorio de la historia", los autores describen y analizan contenidos y experiencias concretas desarrolladas en el aula. Temas como el medioevo, las nuevas tecnologías, las categorías de *género* en la historia o el desarrollo de la historia ambiental, son analizados desde la necesidad, según Deiana, de otorgarle a la didáctica de la historia, una autonomía específica en el campo de la enseñanza. En la idea de laboratorio de la historia confluyen elementos disciplinarios, cognitivos y metodológicos. Es la apuesta de investigar *haciendo* para luego, en un proceso colectivo, exponer los resultados. Los autores, profesores de Instituto de diferentes centros de Milán, creen que esta propuesta ayuda a darle el estatus específico a la didáctica de la historia.

Otra propuesta que recoge esta misma idea del "laboratorio de la historia", es la efectuada por la III *Biennale della didattica: Insegnare storia, costruire memoria*, del Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporánea 1996-2000. En este encuentro también participó el *Laboratori nazionale per la didattica della storia*. Con el título de *Fare Storia* (2000), se recogen diversos enfoques relativos a la investigación y desarrollo de la enseñanza de la historia en Italia. Destaca en esta compilación de artículos la estrecha relación que se establece entre las finalida-

des, los debates, los temas y los métodos de la historiografía, y las finalidades del currículo escolar. El trabajo didáctico, o la puesta en práctica del "laboratorio de la historia", representa para los autores la posibilidad de vincular elementos de la teoría y de la práctica de la enseñanza de la historia y de alguna manera representa tanto investigar como enseñar a investigar.

### 3. Nuevos ámbitos de investigación para la Didáctica de la Historia.

En esta rápida revisión sobre algunas de las líneas de investigación en Didáctica de la Historia de los contextos anglófonos, francófono e italiano, faltan con toda seguridad, muchos autores y temáticas. No obstante, es posible señalar que la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia ha tenido en dichos contextos, al igual que en España, un auge prometedor. Esto ha incidido en la creación de nuevos temas de investigación que han ayudado a especificar problemas, perfeccionar métodos de investigación y analizar con mejores condiciones científicas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia.

Las principales diferencias entre las temáticas y ámbitos de investigación se han dado en el enfoque del problema de estudio. En el caso de la investigación anglosajona, se trabajan cuestiones específicas de forma muy pormenorizada. Para ello se separa de forma explícita los procesos de enseñanza de los de aprendizaje de la historia. Con esto se gana en precisión pero, como señala Wilson (2001) el riesgo es perder la noción de la totalidad del proceso educativo. Por ello desafío de estos enfoques es justamente la capacidad de relacionar los diferentes tipos resultados.

Las investigaciones realizadas en el mndo de habla francesa y en Italia se desarrollan de forma más holística e incorporan muchos elementos y variables. A diferencia de la investigación anglosajona, las investigaciones que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje, corren el riesgo de generalizar los problemas que se le presentan al investigador y al docente.

Para la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales hecha en contextos de habla castellana (España y Latinoamérica) es un desafío tener en cuenta la producción y los resultados de las investigaciones que se producen en otros contextos educativos. Estas investigaciones nos van a permitir retroalimentar nuestras investigaciones y potenciar un efectivo diálogo sobre los nuevos y los viejos problemas de la enseñanza de la historia. Y nos van a permitir formar parte de un colectivo que, en relación con los problemas de la enseñanza y de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, ya no tiene fronteras. Como afirman Gérin-Grataloup y Tutiauz-Guillon (2001: 10) "nous sommes à un moment où la naissance d'une "communauté scientifique" des didactiens est possible et nécessaire".

### Bibliografía

- ANGVIK, M. & BORRIES, B. Von. (eds.) (1997) Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung.
- AUDIGIER, F. et al. (2004) Rapport d'enquête 2002-2003 "Des élèves du cycle d'orientation et son enseignement" Universidad de Génova. En [www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/recherches.htm](http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/recherches.htm).
- BAIN, R. B (1997) Teaching history as an epistemic act: Notes from a practitioner. Paper presented at the annual meeting of the American Historical Association, New York.
- BAIN, R. B. (2001) "Into the breach: Using research and theory to shape history instruction". En P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg, (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. New York, University Press.
- BARTON, K. C., LEVSTIK, L. S. (1996): "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time". *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- BARTON, K. C. (1999): "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence". *Theory and Research in Social Education*, 25, 407-430.

- BROPHY, J., ALLEMAN, J. (1999): Primary-grade students' knowledge and thinking about shelter as a cultural universal. Unpublished manuscript. East Lansing, MI: College of Education.
- BORRIES, B. v. (1995) "Exploring the Construction of Historical Meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents." En W. Bos, R.H. Lehmann (eds.) *Reflections on Educational Achievement* (págs. 25-49). Münster/ New York.
- BRIGADECI C., CRISCIONE, A. DEIANA, G. GUSSO, M. y PENNACCHIETTI, G. (2001) *Il Laboratorio di storia*. Milán: Unicopli.
- BRITT, M.A., ROUET, J.F., GEORGI, M.C. & PERFETTI, C.A. (1994) "Learning from history texts: From causal analysis to argument models. En Leinhardt, G., Beck, I.L, & Stainton, C. (eds) *Teaching and learning history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROPHY, J. & Vansledright, B. (1997) *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- DEIANA, G. (1999) *La scuola come laboratorio. La ricerca storica*. Florencia: Progetto Chirone, Polaris.
- Équipe de recherche en didactiques de l'histoire et de la géographie (1998): *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris. INRP.
- EVANS, R. W.. (1989) Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 37, pp. 210-240. [Traducción al castellano en *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*. n° 3 y 4, 1991 Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.]
- FOURNIER, J.C., WINEBURG, S.S. (1997): "Picturing the past: Gender differences in the depiction of historical figures". *American Journal of Education*, 105, 160-185.
- GARCIA, P./LEDUC, J. (2003): *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris, Armand Colin

GERIN-GRATALOUP, A.-M., TUTIAUX-GUILLON, N. (2001): "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse". *Perspectives Documentaires en Éducation* n° 53, 5-11.

GiuNtella, M. C. (2003): "Enseignement de l'histoire et revision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres". In BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.): *Pistes didactiques et chemins d'historiens*. Paris, L'Harmattan, 161-189.

GREENE, (1994a) Students as authors in the study of history. En Leinhardt, G., Beck, I.L. & Stainton, C. (eds) *Teaching and learning history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GREENE, (1994b) The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29, pp. 89-96.

GUANCI, V. (2004): "Una nuova fase di ricerca". *Bolletino di Clio* n° 14, anno V, 3-5.

HOLT, T (1990) *Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding*. New York: College Entrance Examination Board.

Istituti storici della Resistenza e l'insegnamento della storia contemporanea (2000) *Fare Storia la risorsa del Novecento*, Milán Insmlí.

JEWSIEWICKI, B./LETORNEAU, J. (dic.) (1998): Les jeunes à l'ère de la mondialisation. *Quête identitaire et conscience historique*. Sillery (Qc): Septentrion.

LAUTIER, N. (2000): "L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescents". MONIOT, H./SERWANSKI, M. (dir.): *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. Paris. L'Harmattan, 127-147.

LAVILLE, C. (2001): "La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles". *Perspectives Documentaires en Éducation* n° 53, 69-82.

LEE, P. DICKINSON, A., & ASHBY, R. (1997) "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*. 27, pp. 233-244.

LEE, P. & ASHBY, R. (2000) "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14". En P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg, (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. New York, University Press.

LEE, Peter, (1998) "Making Sense of Historical Accounts". *Canadian Social Studies*. 32, 2.Winter.

LEE, Peter. (2001). *Understanding History*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C. En <http://www.cshc.ubc.ca>.

LEE, Peter (2002) "Walking backwards into tomorrow" Historical consciousness and understanding history Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002 en <http://www.cshc.ubc.ca>.

LEINHARTD, G., (1993) "Weaving instructional explanations in history." *British Journal of educational Psychology*, 63. pp. 46-74.

LEINHARTD, G., (1997) *Instructional explanations in history*. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 221-232.

LEINHARTD, G., STAINTON, C., VIRJI, S.M., & ODOROFF, E., (1994) "Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LORENZ, C., *Towards a theoretical framework for comparing historiographies. Some preliminary considerations.* Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C, 2001[en <http://www.cshc.ubc.ca>]

LUCAS, N. (2001): *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Presses Universitaires de Rennes.

MARTINEAU, R. (1999) *L'histoire a l'école matière à penser....L'* Harmattan, Francia-Canadá.

McDiarmid, G. W. (1994) "Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McDiarmid, G. W., & Vinten-Johansen, P. (1993) *Teaching and learning history –form the inside out (Special Report)*. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

MACDONALD, S. (edit.) (2000) *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo, Editions Körber-Stiftung.

NEWMANN, F. M. (1990) "Qualities of thoughtful social studies classes: An empirical profile." *Journal of Curriculum Studies*. 22. pp. 253-275.

ONOSKO, J. J. (1989) "Comparing teachers' thinking about prompting students' thinking". *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 174-195.

ONOSKO, J. J. (1990) "Comparing teachers' instructions to promote students' thinking. *Journal of Curriculum Studies*. 22. pp. 443-461.

PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". Benejam, P./Pagès, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/Universidad de Barcelona, 209-226.

PERFETTI, C.A, BRITT, M.A., ROUET, J.F., GEORGI, M.C. & MASON, R.A. (1994) How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

QUINLAN, K. M. (1999) *Commonalities and controversy in context: A study of academic historian' educational beliefs*. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 447-463.

RICHARDSON, V. (ed.) (2001) *Handbook of Research on Teaching Fourth Edition*. Washington: American Educational Research Association.

RÜSEN, J. (1992), "“El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”". *Propuesta Educativa*, 7, Buenos Aires:FLACSO.

RÜSEN, Jörn (2000) "Cultural Currency. The Nature of Consciousness in Europe" en Sharon Macdonald, *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo, Editions Körber-Stiftung.

RÜSEN, J. (2001), "What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence." Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, [<http://www.cshc.ubc.ca>].

SEIXAS (1993): "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting". *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.

SEIXAS (1994): "Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism". *American Journal of Education*, 102, 261-285.

SHAVER, J. P. (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A project of the National Council for the Social Studies. New York. MacMillan.

SCHONERT-REICHL, K., *Promoting Historical Consciousness in Childhood and Adolescence: A Moral Developmental Perspective*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C, 2001[en <http://www.cshc.ubc.ca>].

SHULMAN; L. S. (1986) "Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective". En M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

STEARNS, N., SEIXAS, P., WINEBURG, S. (eds.): *Knowing, Teaching Learning History*. New York, University Press.

MARTINEAU, R. (1999) *L'histoire a l'école matière à penser....L'* Harmattan, Francia-Canadá.

McDiarmid, G. W. (1994) "Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McDiarmid, G. W., & Vinten-Johansen, P. (1993) *Teaching and learning history –form the inside out (Special Report)*. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.

MACDONALD, S. (edit.) (2000) *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo, Editions Körber-Stiftung.

NEWMANN, F. M. (1990) "Qualities of thoughtful social studies classes: An empirical profile." *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 253-275.

ONOSKO, J. J. (1989) "Comparing teachers' thinking about prompting students' thinking". *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 174-195.

ONOSKO, J. J. (1990) "Comparing teachers' instructions to promote students' thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 443-461.

PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". Benejam, P./Pagès, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/Universidad de Barcelona, 209-226.

PERFETTI, C.A., BRITT, M.A., ROUET, J.F., GEORGI, M.C. & MASON, R.A. (1994) How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. En Carretero, M., Voss, J. (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

QUINLAN, K. M. (1999) Commonalities and controversy in context: A study of academic historian' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 447-463.

RICHARDSON, V. (ed.) (2001) *Handbook of Research on Teaching Fourth Edition*. Washington: American Educational Research Association.

RÜSEN, J. (1992), "“El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, 7, Buenos Aires:FLACSO.

RÜSEN, Jörn (2000) "Cultural Currency. The Nature of Consciousness in Europe" en Sharon Macdonald, *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*. Hamburgo, Editions Körber-Stiftung.

RÜSEN, J. (2001), "What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence." Paper presented at Canadian Historical Consciousness. in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, [<http://www.cshc.ubc.ca>].

SEIXAS (1993): "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting". *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.

SEIXAS (1994): "Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism". *American Journal of Education*, 102, 261-285.

SHAVER, J. P. (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A project of the National Council for the Social Studies. New York. MacMillan.

SCHONERT-REICHL, K., *Promoting Historical Consciousness in Childhood and Adolescence: A Moral Developmental Perspective*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C, 2001[en <http://www.cshc.ubc.ca>].

SHULMAN; L. S. (1986) "Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective". En M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

STEARNS, N., SEIXAS, P., WINEBURG, S. (eds.): *Knowing, Teaching Learning History*. New York, University Press.

Vansledright, B. (1996) Closing the gap between school and disciplinary history: Historian as high school history teacher. En Brophy J. (ed.) *Advances in research on teaching*. Vol. VI. JAI Press.

VOSS, J. F., & WILEY, J. (1997) "Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 255-265.

WILSON, S, & WINEBURG S., (1988) "Peering at history from different lenses: the role of disciplinary perspectives in the teaching of American history." En *Teachers' Colege Record*, 89. pp. 525-539.

WILSON, S, & WINEBURG S., (1991) Subject-matter knowledge in the teaching of history. En Brophy, J. (ed.) *Advances in research on teaching*. Vol. II. JAI Press.

WILSON, S. (2001) *Research on History Teaching*. En Richardson, V. (ed.) (2001) *Handbook of Research on Teaching Fourth Edition*. Washington: American Educational Research Asociation.

WINEBURG, S., (1991) "Historical problem solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence". *Journal of Educational Psychology*, 83, pp.73-87.

WINEBURG, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

WERTSCH, J., *Specific Narratives and Schematic Narrative Templates*. Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC 2001 [en <http://www.cshc.ubc.ca>].

YEAGER, E., & DAVIS, O.L., (1995) Between campus and classroom: Secondary student-teacher thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*. 29(1), pp.1-8.

YOUNG, K. M., & LEINHARDT, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing in history. *Written Communication*, 15, pp. 25-68.

## La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la "identidad nacional" e intentos de ruptura<sup>1</sup>

*Beatriz Aisenberg*

### Introducción

La Historia como disciplina escolar se estructuró en la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX con el propósito de promover la construcción de la identidad nacional. El modelo conformado en torno a este propósito fue hegemónico a lo largo de casi todo el siglo XX. En las últimas décadas se produjeron cambios en la enseñanza de la historia: se desplegaron propuestas y prácticas que responden o intentan responder a nuevas finalidades.

Al momento de arriesgar una caracterización general sobre la situación actual de la enseñanza de la historia, es frecuente que los especialistas, aun reconociendo la existencia de cambios, enfatizan en la continuidad del viejo modelo. Sin embargo, no es posible precisar el alcance de permanencias y cambios dada la escasez de investigaciones sobre las prácticas de enseñanza, y considerando que es muy amplia en el país la diversidad regional y también la del cuerpo docente<sup>2</sup>. A ello se suma la

1 Este artículo es la versión original en castellano de la publicación del 2002: "L'histoire scolaire en Argentine: continuité du modèle de "l'identité nationale" et quelques essais de rupture." *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*. GDH.N° 2 – 2002. Loisirs et Pédagogie, Lausanne. Suiza. pp. 140-159.

2 La formación de docentes del nivel primario se realiza, desde comienzos de la década de 1970, en los "Profesorados para la Enseñanza Elemental" (Nivel Terciario, 3 años de duración), que prepara docentes polivalentes. Todavía hay docentes en ejercicio recibidos antes de los '70, en las Escuelas Normales (de nivel secundario). Para la docencia en el Nivel Secundario se realizan estudios en Profesorados Terciarios de Historia (4 años de duración). La formación de

Reforma Educativa que desde 1995 se viene implementando con distintos ritmos en las diferentes jurisdicciones del país (las 23 provincias y la ciudad de Buenos Aires) y que redefinió los niveles educativos<sup>3</sup> y los contenidos de enseñanza.

En este artículo se intentará un bosquejo sobre la situación de la enseñanza de la historia en la Argentina, con los recaudos ya señalados y remarcando muy especialmente que los datos disponibles son escasos y fragmentarios. En primer lugar, se hará referencia al origen de la disciplina y al "núcleo duro" del modelo de la "identidad nacional", señalando sus continuidades en el presente. En segundo lugar, se caracterizarán los cambios que se vienen desplegando desde la década de 1970.

### 1. EL MODELO DE LA IDENTIDAD NACIONAL

#### El origen de la historia como disciplina escolar

El primer presidente de la República Argentina, Bartolomé Mitre (1862-1868), impulsó la educación en el nivel medio, destinada a la formación de una capa de intelectuales-dirigentes (Puiggrós, 1990). En los programas se incluyó como asignatura a la Historia que, inspirada en el mo-

---

los docentes en ejercicio es heterogénea: en algunos casos, ejercen sin disponer de los títulos que brindan los profesorados mencionados; en otros, su formación supera ampliamente la requerida oficialmente: tanto en primaria como en secundaria hay docentes que además del título específico, son estudiantes o licenciados universitarios en diversas carreras (Historia, Educación, Psicología, etc.)

3 Tradicionalmente, el sistema educativo argentino abarcaba una Escuela Primaria obligatoria de 7 años, para alumnos de 6 a 12 años, una Escuela Media o Secundaria, generalmente de 5 años (con diversas orientaciones) para alumnos de 13 a 17 años, y la Enseñanza Superior y Universitaria. Los nuevos niveles educativos (en vías de implementación) son: Educación inicial, para niños de 3 a 5 años (último año obligatorio); Educación General Básica (EGB) obligatoria, de 9 años de duración, para alumnos de 6 a 14 años; Educación Polimodal, de un mínimo 3 años; Educación Superior y Educación Cuaternaria.

delo francés, abarcaba historia sagrada y universal; en 1884 se agregó la historia argentina (Finocchio, 1989, 1999).

En el año 1884, con la ley 1420 de educación nacional, se instauró la escolaridad primaria laica, gratuita y obligatoria. Desde ese momento y hasta 1916 se estructuró en la Argentina el sistema educativo: "...se establecieron los rituales, se definió el *curriculum* y se diseñó el *habitus* que dominarían la práctica escolar argentina hasta la crisis de finales del siglo XX." (Puiggrós, 1990). En dicho período se construyó el modelo de enseñanza de la historia orientado a la formación de la identidad nacional.

Una cuestión que marcó notablemente la política educativa en general y la constitución de la historia como disciplina escolar en particular fue el peligro que, a principios del siglo XX, representaban los inmigrantes a los ojos de las mismas clases dirigentes que los habían convocado (Puiggrós, 1990)<sup>4</sup>. En ese período de conflictividad social y política —y de predominio de un nacionalismo chauvinista inspirado en el clima europeo de preguerra— las clases dirigentes ubicaron a la inmigración como el enemigo causante de todos los males del país (Romero, 1994); eran los "anarquistas y apátridas" que difundían ideas contestatarias.

Fue en relación con los temores de desintegración social que los grupos dirigentes se plantearon el problema de la construcción de la nación (Devoto, 1991). "La escuela primaria tendría como uno de sus objetivos principales controlar a los inmigrantes y someterlos al orden nacional (...) Se asignó a la educación la misión de asfixiar los 'habitus' originales de la masa inmigrante" (Puiggrós, 1990).

La solución para la construcción de la nación se encontró en la "Educación Patriótica": "una pedagogía cívica basada en el culto a los próceres y sus retratos, aunados con la enseñanza de la historia y geografía ar-

4 A partir de 1880 la inmigración aumenta abruptamente. En 1890 Argentina tenía 3.377.780 habitantes y en 1914, 7.885.237 (Puiggrós, 1990) con un 30,3 % de extranjeros (Gallo y Cortés Conde, 1972).

gentinas, eran la herramienta indispensable para inculcar la idea de patria en las nuevas generaciones" (Devoto, 1991). Así, la historia escolar se estructuró con la misión de contribuir a la construcción de la identidad nacional; como la disciplina más capaz "de proveer el conocimiento y los argumentos explicativos necesarios para fundar sobre bases más sólidas el culto a los héroes" (Devoto, 1991).

Devoto (1990) y Romero (1999) acuerdan en que para esta empresa resultó decisiva la formación de un grupo de jóvenes historiadores, luego conocido como "Nueva Escuela Histórica"; sus miembros, estrechamente vinculados a las elites dirigentes, arribaron a posiciones de poder institucional en la segunda década del siglo XX y constituyeron la encarnación de la Historia académica y profesional, con amplia hegemonía cultural hasta 1960. Este grupo asumió tanto la elaboración de un relato del pasado adecuado al objetivo de la "Educación Patriótica" como su imposición en ambientes académicos y en el conjunto de la sociedad, para lo cual sus miembros desarrollaron una vastísima tarea de difusión, decisiva para su éxito y perdurabilidad. Realizaron publicaciones para amplio público, reformas de planes de estudio, y se preocuparon especialmente por la realización de textos escolares, utilizados por lo menos hasta la década del '60 y que, además, se constituyeron en modelo de textos posteriores en cuanto a la forma de organizar y presentar los contenidos (Devoto, 1991). Al respecto Braslavsky (1991) observaba que los textos de comienzos de los '90 tenían pocas variantes respecto de los anteriores, y Romero (1999) señaló que incluso en la actualidad la mayor parte de los textos escolares conservan su matriz básica.

### El "núcleo duro" de la historia escolar durante el siglo XX

Desde 1910 hasta 1977/8<sup>5</sup>, se sucedieron diversos programas de historia argentina; tanto en ellos como en la mayoría de los libros de texto

5 Los programas de 1977/8 de la última dictadura militar siguieron vigentes hasta mediados de los '80 en casi la mitad de las jurisdicciones del país y en las restantes hasta 1995 (Braslavsky, 1996).



(aun cuando guardan diferencias vinculadas a sus respectivos contextos) se mantuvieron algunas notables constantes, vinculadas a la impronta de la "Nueva Escuela Histórica", que configuraron un "núcleo duro" de contenidos plasmado en las aulas a lo largo de varias generaciones, nutriendo significativamente las representaciones sobre qué contenidos de historia deben enseñarse en la escuela, tanto entre los docentes como en la sociedad argentina en general.

De acuerdo con Devoto (1991) y Romero (1999), los componentes del "núcleo duro" de la historia escolar son los siguientes. Se trata de una historia política donde la nacionalidad es el principio de todo relato o explicación del pasado y donde la nación (concebida desde aspectos territoriales y jurídicos) es el principal sujeto. El recorte temporal abordado toma desde el período colonial -circunscripto fundamentalmente a los límites del actual territorio argentino- hasta la conformación de la República (1862) y, en algunos casos, hasta 1880<sup>6</sup>. Dentro de este recorte temporal, se privilegia notablemente la década revolucionaria de 1810 a 1820, "momento considerado mítico y heroico de la constitución de la nación [donde] la detallada narración de campañas militares y de batallas (...) permite instalar la idea de una epopeya nacional (...) en la que aparecen los héroes, los mártires y los grandes enemigos" (Romero, 1999). Es una historia de "buenos y malos", en la que se resaltan profusamente las virtudes morales de los héroes. Se trata de una historia fáctica, presentada con pretensiones de objetividad, que entrama una fuerte carga axiológica e ideológica.

Se esbozarán a continuación los rasgos básicos de la historia en los diferentes niveles de la escolaridad.

6 "Con la organización nacional, se pone fin al mito de los orígenes como mecanismo de explicación del devenir del pasado. Por eso, en los manuales [libros de texto] anteriores a 1979 la historia posterior a 1910 se ignora o se sobrevuela enumerando algunos hechos sin el menor intento de darles una explicación" (Romero, 1999).

### En la Escuela Primaria

La historia tuvo tradicionalmente un lugar indiscutido en la escuela primaria, en virtud de su hermandad con (y hasta su cuasi indiferenciación de) las "fiestas patrias". Por ello, antes de aludir a los contenidos curriculares de historia en los diferentes ciclos es preciso caracterizar las efemérides.

Existe una "liturgia cívica", centrada en el culto del pasado nacional, profundamente arraigada en las prácticas escolares<sup>7</sup>. Por medio de normativas oficiales -que hasta hoy se actualizan todos los años en un capítulo del "Calendario escolar"-, se instauró la conmemoración de las efemérides, entre las que se destacan, por la relevancia que se les otorga de hecho y de derecho, las siguientes fechas: 25 de Mayo (Revolución de Mayo y conformación del "Primer gobierno patrio", 1810); 20 de Junio (Fallecimiento del General Belgrano, "Creador de la Bandera", 1820); 9 de Julio ("Declaración de la Independencia", 1816); 17 de agosto (Muerte del General Don José de San Martín, "Libertador de América" y "Padre de la Patria" -actuaciones entre 1812 y 1820); 11 de setiembre (Fallecimiento de D. F. Sarmiento, "Padre del aula", presidente entre 1868 y 1874); y 12 de octubre ("Descubrimiento de América"). Cuatro de las seis fechas corresponden a la década clave de 1810 a 1820.

Para cada una de estas fechas se realizaron (y se siguen realizando) "actos escolares"-en los que se reúne toda la comunidad educativa, incluyendo asiduamente a los padres-, con rituales centrados en los símbolos nacionales, discursos alusivos de directivos o docentes y distinto tipo de actuaciones de los alumnos. Sus preparativos suelen alterar las rutinas de enseñanza. Además, están instauradas y arraigadas las "clases alusivas" en las aulas a lo largo de toda la semana correspondiente: en mu-

7 Se trata de prácticas que se inician en los Jardines de Infantes, con alumnos de 4 y 5 años.

chas escuelas, en todos los grados, todos los años las efemérides son objeto de enseñanza, presentadas como temas de historia<sup>8</sup>.

En cuanto a los programas (1910 a 1977)<sup>9</sup>, en algunos la historia constituye una asignatura independiente, en otros forma parte de un área curricular de estudios o ciencias sociales, pero los contenidos de historia están siempre presentados en unidades específicas y con el propósito explícito de la formación de la identidad nacional<sup>10</sup>. Entre los programas existen diferencias relacionadas con los giros políticos del gobierno de turno (muy notables, por ejemplo, durante los gobiernos peronistas de 1946 a 1955), con los contextos internacionales (por ejemplo, la "Guerra Fría") y con los marcos psico-pedagógicos imperantes (por ejemplo, el impacto de la psicología). Se reseñarán aquí sólo las constantes que configuran el "núcleo duro" caracterizado.

Para los primeros grados de la escuela (alumnos de 6 a 8 años), desde el programa de "Historia Patria" de 1910 hasta el de 1977, los contenidos, reiterados para los tres grados, son las efemérides, generalmente orde-

8 A modo de ejemplo, el Calendario Escolar de 1991 del Ministerio Nacional de Educación establece que "cada una de las fechas precedentemente enumeradas (25 de mayo, 20 de junio, 9 de julio, 17 de agosto y 11 de setiembre) deberá ser conmemorada en el transcurso de todos los días de la semana en que ocurra, mediante: clases alusivas, lectura de documentos relacionados con las fechas, etc. Estas actividades especiales serán distribuidas por las autoridades de las casas de estudio de tal forma que los alumnos rememoren y profundicen el conocimiento y significado de la fecha celebrada".

9 Se han consultado planes nacionales de 1910, 1939, 1949, 1954, 1956, 1961, 1972 y 1977.

10 A título ilustrativo, una de las finalidades de la enseñanza de la historia del Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria del Consejo Nacional de Educación de 1961 es "despertar y fortalecer el sentimiento nacional y la conciencia de la soberanía patria, por la evocación entusiasta de los hechos históricos y la exaltación de las virtudes de los próceres suscitando hacia éstos y todos los que participaron en sus empresas, sentimientos de veneración y gratitud."

nadas en función del mes de su celebración, no de la cronología histórica.

A partir del cuarto año, para todos los grados se propone una historia argentina ordenada cronológicamente, desde los aborígenes hasta 1853 o hasta las primeras presidencias constitucionales. En algunos planes (1910, 1939, 1949, 1956, 1961) se reitera el mismo período para todos los grados, enfatizando o profundizando diversos aspectos y otorgando siempre particular relevancia a la década de 1810 a 1820. En varios programas, además, se incluyen unidades específicas referidas a las efemérides.

Para el último grado de primaria algunos planes (1939; 1949; 1956, 1961) proponen contenidos de historia universal, aunque incluyen también una síntesis de la historia argentina, que repite los temas de los grados anteriores.

Los contenidos reseñados fueron plasmados tanto en los textos escolares como en las aulas hasta fines del siglo XX. Publicaciones de distintos especialistas dan cuenta de su vigencia en la década de 1990: "El período de la historia argentina más trabajado en nuestras aulas es el de la década de 1810 a 1820"; reiterado en todos los grados de la escolaridad (Svarzman, 1997). "En los grados inferiores la enseñanza de la historia pasa casi exclusivamente por el tratamiento de las efemérides, de modo que el orden de los temas depende de su secuencia en el calendario..." (Zelmanovich y otros, 1994). "Aun cuando en la actualidad la figura de los próceres ha perdido fuerza emotiva, estas figuras y sus gestas siguen muy presentes en el trabajo del aula, actuando muchas veces como organizadores del programa escolar (...) Estas gestas son transformadas en contenidos curriculares a través de la memorización de datos que habitualmente son nombres, fechas o lugares. En muchas escuelas esa lógica se repite en cada grado, y los chicos vuelven a encontrarse, salvo alguna excepción, con los mismos contenidos que se vieron el año anterior, vistos de la misma forma, en el mismo orden." (Iaies y Segal, 1994)

No obstante muchos docentes, sobre todo de los grados superiores<sup>11</sup>, trabajan con un currículum organizado cronológicamente. Pero, al llegar cada "fecha patria", es común que se abandone el tema en curso para abordar la efeméride correspondiente. Así, un trabajo en cuarto grado sobre sociedades aborígenes queda postergado cuando el calendario impone la Revolución de Mayo (Zelmanovich, 94). Interrupciones similares se producen en todos los grados para cada una de las efemérides. En este sentido éstas operan como un factor de fragmentación; además, el hecho de que desplacen a cualquier otro contenido "de sociales" y su reiteración, involucra una enseñanza sobre su relevancia y prioridad.

En cuanto a las prácticas áulicas, son incontables las críticas a la enseñanza memorística y repetitiva. Aunque los datos son por demás insuficientes, la idea generalizada es que tradicionalmente primaban las exposiciones históricas y los relatos de anécdotas que resaltaban las virtudes morales de los próceres. Una investigación sobre cuadernos de clase, que toma el período de 1930 a 1993, señala como actividades prototípicas de historia dibujos del Cabildo y de la Casa de Tucumán (símbolos de la Revolución de Mayo y de la Independencia, respectivamente), el ordenamiento de fechas patrias; y la relación entre personajes históricos y fechas (Gvirtz, 1995).

Pareciera que en las últimas décadas las exposiciones docentes fueron generalmente abandonadas. Se difundieron otras estrategias que también promueven que los alumnos identifiquen y reproduzcan información: muchas veces, el trabajo de aula se limita a una lectura dirigida, donde los alumnos "responden cuestionarios guías, resumen la infor-

11 Si bien todos los docentes de primaria son polivalentes, desde hace algunas décadas, en los últimos grados se ha ido extendiendo el rol del "docente por áreas", es decir, que enseña solamente dos asignaturas (como ciencias sociales y lengua), lo cual parece haber llevado, al menos en algunos casos, a cierta especialización y a una mayor presencia de la historia en la enseñanza.

mación de los libros de texto u otras fuentes, preparan *clases especiales* en las que repiten la información leída..." (Iaies, 1996).

### En la Escuela Secundaria<sup>12</sup>

Por lo general, los programas de enseñanza media comenzaron con dos años de historia universal para continuar con otros tres de historia argentina<sup>13</sup>. De acuerdo con la caracterización de Romero, "la curricula está formulada desde una perspectiva fuertemente europeocéntrica y occidental: la historia que se dicta parte de las civilizaciones de Egipto y la Mesopotamia (únicas referencias a 'oriente') y, sobre todo Grecia y Roma. Luego sigue con la Europa Feudal, Moderna y Contemporánea. Finalmente se dicta América colonial (con mayor o menor énfasis entre lo americano y lo 'argentino') que paulatinamente se abandona para remitirse exclusivamente a la Argentina. Normalmente este momento oscila entre la creación del virreinato y la revolución de Independencia, por lo cual la historia de América de los siglos XIX y XX es absolutamente desconocida [lo cual] se vincula con la imagen de una nación eminentemente occidental, europea y carente de toda tradición indígena" (Romero, 1999). La concepción de país "latinoeuropeo" diferencia a la Argentina de muchos países latinoamericanos, aspecto reflejado en la enseñanza de la historia (Riekenberg, 1991).

En cuanto a la historia argentina, "desde principios del siglo XX (...) los programas de historia transmitieron de una generación a otra una historia nacional consustanciada con la formación de una conciencia patriótica (...). La enseñanza de la historia era idéntica en todo el país: estudio de la historia general presentando a la Argentina y América como apéndices de la civilización occidental (...). Los planes para la escuela media

12 Las efemérides se conmemoran también en la Escuela Secundaria, pero no se les otorga la misma relevancia que en la escuela primaria y, por lo general, guardan independencia de la enseñanza de la historia.

13 Ya a fines del siglo XIX la historia de las civilizaciones reemplazó a la historia universal; desapareciendo el estudio de acontecimientos bíblicos (Finocchio, 1999).

de 1910, 1957 o 1978 no significaron cambios de enfoque (...) El mito del estado-nación no fue sustituido por ningún otro mito ordenador (...) Los programas de historia de nivel medio que persistieron, continuaron como largos listados de hechos, pero los valores que procuraron inculcar se adecuaron a los requerimientos de la posguerra y Guerra Fría: importancia de la pacificación y la unión entre los pueblos, así como preponderancia de la democracia liberal y repudio al comunismo” (Finocchio, 1999).

Respecto de las prácticas de enseñanza, la exposición docente y la *lección* de los alumnos son consideradas como las actividades clásicas. En las últimas décadas también se fue generalizando el trabajo por grupos de los alumnos, respondiendo guías de trabajo sobre la base de libros de texto y documentos. Braslavsky cita una investigación realizada en 1987, que incluyó observaciones de 16 clases en escuelas secundarias: en 13 clases “los conocimientos aparecen fragmentados y atomizados” y las actividades de los alumnos consistían en “enumerar causas, nombrar ciudades, definir palabras, ubicar reinos, mencionar características de algún hecho” (Braslavsky, 1991).

Como corolario para ambos niveles de enseñanza, en función de los datos disponibles pareciera que prevalece todavía el sentido formativo axiológico de homogeneización y construcción de identidad nacional en la enseñanza de la historia (Funes, 2001). Al mismo tiempo, tanto docentes como especialistas dan cuenta de indicios de malestar y agotamiento del modelo de la “identidad nacional”, y los cuestionamientos a la enseñanza de la historia son antiguos y generalizados (ya desde la década de 1920 se criticaba “...la ‘historia-batalla’, épica y teatral...” (Novaro, 2002)). No obstante cabe detenerse en la cuestión de su eficacia.

Una investigación, publicada con el sugestivo título de “Las Islas Malvinas como creación escolar”, concluye en que “el sistema escolar, en especial el nivel primario, fue el encargado de ejecutar el programa de argentinización de las Islas Malvinas”, factor relacionado con el consenso de los argentinos a la iniciativa de la Junta Militar para “recuperar Malvinas” en 1982. Los autores señalan que la escuela demostró ser eficaz

en relación con el propósito de la formación de una conciencia nacional: “esto fue enseñado y aprendido o recitado, pero en todo caso incorporado como tema identitario” (Mari, Saab y Suárez, 2000).

## 2. INTENTOS DE RUPTURA DEL MODELO DE LA “IDENTIDAD NACIONAL”

### Nuevas propuestas desde la década del ‘70

Más allá de que hoy perduren aspectos claves del modelo de la “identidad nacional”, la enseñanza de la historia no es la misma que hace 30 años. Aunque con desconocido alcance y sin llegar a estructurar un nuevo modelo, existe un mosaico de propuestas, contenidos y prácticas de enseñanza alternativos, que se esbozaron al menos desde comienzos de los ‘70 –época de aguda crisis y movilización política-, permanecieron acallados durante la dictadura de 1976 a 1983 y tomaron empuje desde 1984 a la actualidad, desdibujando poco a poco la imagen monolítica de la enseñanza tradicional de la historia.

Desde los años 70, en primer lugar, la escuela recibió el impacto de una nueva versión de la historia argentina. Imbricada con las disputas ideológicas de la época, de acuerdo con Romero, cobró fuerza una corriente “revisionista” de la historia de carácter militante que creció fuera de los ámbitos académicos y se enfrentó con dureza a la historia “oficial”. El revisionismo “puso en discusión cuestiones relativas a los vínculos de la nación con los centros internacionales de dominación. Demostró (...) la relación entre la historia y el presente, particularmente en su dimensión política. Asimismo, subrayó la estrecha relación entre la economía y la política, y también entre la política y las ideas” (Romero, 1996). Esta corriente tuvo una amplia difusión, llegando a “crear un nuevo sentido común histórico (...) sin duda presente en vastos sectores de la sociedad y en una porción importante de docentes”, y también en la escuela media” (Romero, 1996)

Sin embargo, desde el punto de vista historiográfico, los historiadores revisionistas se limitaron a invertir los signos valorativos de la construc-

ción "liberal" (Romero, 1996). En relación con ello, el influjo en la escuela primaria se produjo a través de un recambio de próceres (por ejemplo, Rosas "el tirano" se transformó en héroe) y del uso de metodologías para generar identificación con ellos (Iaies y Segal, 1994): surgieron experiencias inéditas en algunas aulas, como los "juicios" a los próceres, la presentación de diferentes versiones sobre el "descubrimiento" de América que plasmaron "la preocupación por enseñar que la historia es el producto de la interpretación que los hombres hacen de los hechos históricos" (Iaies y Segal, 1994).

En segundo lugar, se difundieron nuevos enfoques para la enseñanza de la historia. Nidelcoff (1975, 1ª edición de 1971) cuestionó la historia "de héroes" en general y desarrolló una propuesta basada en la finalidad de promover la comprensión crítica de la realidad. Propugnó un enfoque integral del pasado -hasta épocas recientes-, que abarcara dimensiones sociales, económicas, etc. y su estructuración para la enseñanza en torno a problemáticas vinculadas con el presente. Para los primeros años de la escolaridad sugirió una centración en la noción de cambio respecto de diferentes aspectos de la vida cotidiana, para luego pasar a una enseñanza propiamente histórica basada en la interpretación de testimonios para que los alumnos hicieran "en pequeño la misma tarea del historiador", para que experimentaran la dificultad de construir el conocimiento histórico y desarrollaran una actitud crítica. (Nidelcoff, 1975).

En tercer lugar, también desde la década del '70, influyeron en la enseñanza de la historia ideas de la psicología genética (muchas veces "aplicadas" distorsionando sus supuestos básicos): se buscaron adaptaciones de los contenidos en función de las edades de los alumnos y se desarrollaron propuestas para "enseñar a pensar". También arribó al país la corriente europea del "estudio del medio". Por ejemplo, se publicó la crónica de una experiencia realizada en la ciudad de Rosario en 1969, en la que se proponía a los alumnos la reconstrucción de la historia del barrio por medio de la recolección y análisis de testimonios, entrevistas, etc.. Los autores remarcaban que "El valor del estudio del medio reside en la actividad en sí, más que en su producto", citando publicaciones locales

para docentes de los '60 sobre la misma temática (Ageno y Ageno, 1972).

La dictadura de 1976 a 1983 impuso el silenciamiento de las corrientes críticas. Sin embargo, hubo algunas producciones innovadoras; por ejemplo, se editó un texto para primaria centrado en una historia social, que ignora por completo a los próceres y el relato de la historia política (Mazzi y Santoro, 1982); también se desarrollaron experiencias de enseñanza en las líneas anteriormente caracterizadas, que originaron publicaciones a poco de finalizar la dictadura<sup>14</sup>. Es muy probable que el terror de Estado imperante haya alejado de las aulas las vinculaciones entre historia y el presente.

Desde 1984, con la "apertura democrática", cobró empuje un movimiento de cambios en la enseñanza de la historia que continúa hasta el presente, abarcando propuestas curriculares, libros de texto y prácticas de enseñanza. Se presentarán primero los trabajos desarrollados por los especialistas -incluyendo la nueva propuesta oficial de contenidos de 1995 para todo el país- que servirá de marco para caracterizar luego su impacto en las prácticas escolares.

Probablemente el cambio más significativo, amplificado por la Reforma Educativa iniciada en el '93, ha derivado del nuevo acercamiento de los historiadores al campo de la enseñanza. Desde los años '60 se conformó en la Argentina una tradición historiográfica basada en nuevas corrientes europeas -fundamentalmente en la escuela de los Annales. Durante dos décadas los nuevos historiadores, en general, no se ocuparon de la enseñanza; recién entrados los '80 se produjo "el desembarco de los académicos" (Iaies y Segal, 1994) en la historia como disciplina escolar.

14 Por ejemplo, el Programa de Educación Creativa de ORT Argentina (1985) publicó propuestas de actividades para la enseñanza de la historia en la escuela primaria fundadas en la idea de "enseñar a pensar", que se venían implementando en escuelas del ámbito privado durante la dictadura.

El progresivo acercamiento de los historiadores instaló como preocupación central a los contenidos de enseñanza. En primer lugar, desarrollaron algunas investigaciones, fundamentalmente análisis de libros de texto y programas escolares. En segundo lugar, -en publicaciones, cursos y materiales de capacitación docente- pusieron especial énfasis en acercar la nueva historia a los docentes (enfocando tanto problemáticas epistemológicas como producciones historiográficas actualizadas sobre temáticas curriculares).

En tercer lugar, los historiadores elaboraron propuestas de contenidos escolares, que enfatizan tanto los productos del conocimiento histórico como sus modos de construcción. Un hito en este aspecto son los "Contenidos Básicos Comunes" de Historia publicados en 1995 -que se caracterizarán más adelante.

En cuarto lugar, los "académicos" participaron en la elaboración de textos escolares, tanto para la enseñanza primaria como secundaria, en el marco de un "boom editorial" en parte impulsado por el cambio de programas escolares. La nueva generación de textos tiene diferencias respecto de los tradicionales: la inclusión de algunas temáticas económicas y sociales y de historia reciente, de nuevos enfoques para algunas viejas temáticas, de actividades que intentan dar cuenta de "procedimientos" para la construcción del conocimiento; otra novedad es que varias editoriales proponen diferentes períodos de la historia argentina para cada grado de la escolaridad primaria. No obstante, en una investigación que analiza textos escolares recientes de primaria y secundaria, se sostiene que "respecto de los temas vinculados con la nacionalidad, en casi todos los casos puede observarse una relativa continuidad de la visión natural de la nación argentina" (Romero, 1999), de modo que conservan, aunque atenuada en algunos aspectos, la matriz del "mito de los

origenes" elaborada por la Nueva Escuela Histórica, agregando algunos tópicos revisionistas (Romero, 1999)<sup>15</sup>.

Paralelamente al trabajo de los historiadores, también desde 1984 especialistas del campo educativo publicaron nuevas propuestas de enseñanza (por ejemplo, Camilloni y Levinas, 1988) y análisis sobre los límites de las estrategias "derivadas" de teorías psicológicas y relacionadas con la "didáctica del medio" (Aisenberg y Alderoqui, 1994). Asimismo, se multiplicaron experiencias innovadoras tanto para nivel primario como medio; elaboradas por especialistas provenientes de la historia y de la educación, en ocasiones aunados; dichas innovaciones abordan, entre otros aspectos: la enseñanza de nuevas temáticas como los movimientos migratorios, el abordaje de las relaciones pasado-presente a través de estudios longitudinales o comparativos, el uso de la historia oral en la enseñanza (a modo de ejemplos: Saab y Casteluccio, 1991; Gojman y Finocchio, 1998; Schwarzstein, 1998; Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001).

Sobre la base de los aportes de los historiadores, se buscaron herramientas para superar el carácter fáctico y descriptivo de la historia escolar e instalar una historia explicativa. Por un lado, se tomaron como contenidos de enseñanza, a desarrollar a lo largo de toda la escolaridad, los "principios explicativos" de la historia (por ejemplo, multicausalidad, tiempo histórico, sujeto social). Por otro lado, se propusieron conceptos específicos y/o ideas generales como "ejes estructuradores de los contenidos", que permitirían generar una trama explicativa y funcionarían en dos niveles: a) como herramientas para la selección y organización de los contenidos y para estructurar actividades de aprendizaje; b) como contenidos en sí mismos que se aprenderían gradualmente y permitirían a los alumnos otorgar sentido a los datos. Por ejemplo, se sugirió el concepto de Estado como eje articulador para la historia argentina

15 Respecto de las primeras producciones, Braslavsky (1994) -sobre textos de primaria- y Sabato (1991) -sobre los de secundaria, señalan que parecen reflejar una cierta confusión entre ciencia y asepsia.

(Svarzman, 1997b); los de poder, hegemonía y estado para la historia latinoamericana (Alabart y Moglia, 1998); la idea de que una actividad productiva dinamiza un área, para el abordaje de la sociedad colonial del siglo XVIII (Alderoqui y otros, 1997). Esta concepción tomó cuerpo también en algunos documentos oficiales como en el Pre Diseño Curricular de la ciudad de Bs As (1999), donde los contenidos históricos se formulan en términos de ideas básicas y relaciones, y no como listados de temas.

### Los "Contenidos Básicos Comunes"

En función de la Reforma Educativa nacional iniciada por el menemismo con la Ley Federal de Educación de 1993, el Gobierno Nacional estableció los Objetivos y los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (en adelante, EGB) que "constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país" (CBC, 1995) y responden a la decisión de "terminar con el estado de deterioro y desactualización de los saberes que deberían enseñarse en la escuela"<sup>16</sup>. Los Contenidos Básicos Comunes (en adelante, CBC) publicados en 1995, son la base a partir de la cual cada jurisdicción elaboró (o está elaborando) su respectivo currículum.

Los CBC fueron realizados básicamente con los aportes de consultores especializados en las disciplinas, y retomaron algunas innovaciones de diseños curriculares que diferentes jurisdicciones establecieron desde 1984. Están presentados en capítulos en función de cada campo científico o cultural y, dentro de cada capítulo, organizados en bloques según la lógica de las disciplinas.

16 Discurso del Ministro de Educación en la Asamblea del Consejo Federal, noviembre de 1994 (CBC, 1995)

El capítulo de "Ciencias Sociales"<sup>17</sup> está integrado por cinco bloques (que no prescriben una organización curricular para su enseñanza): "Las sociedades y los espacios geográficos", "Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural" (concentra los aportes de la Historia), "Las actividades humanas y la organización social" (recoge aportes de la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política), "Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social" y "Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social".

A diferencia de todos los programas anteriores, en primer lugar, se incluyen estrategias para la producción del conocimiento con el status de contenidos denominados "procedimientos". Así, el bloque correspondiente a la Historia presenta, para cada ciclo de la EGB, contenidos conceptuales y contenidos procedimentales. También las actitudes se establecen como contenidos, clasificadas en función del desarrollo personal, socio-comunitario, del conocimiento científico y de la comunicación y la expresión. En segundo lugar, se señala como imprescindible la articulación de los contenidos históricos con los del bloque referido "a los diferentes niveles y dimensiones que constituyen la realidad social" (con conceptos e ideas sociales, económicas, políticas y culturales, en relación con el principio de globalidad que intenta dar cuenta de la complejidad de la realidad histórica).

Para el primer ciclo de la EGB (alumnos de 6 a 8 años) se proponen nociones básicas sobre el tiempo histórico y el uso de huellas y testimonios para conocer el pasado, en relación con la historia personal y la familiar. Si bien se privilegia el pasado inmediato de la comunidad local, se contempla también al pasado de otras comunidades. Asimismo, se establecen como contenidos: "Conmemoraciones históricas y aniversarios de sucesos de diferente tipo, correspondientes al ámbito local, nacional, internacional" y "Relaciones básicas entre la historia local y la

17 En un capítulo diferente se incluyen los contenidos de "Formación ética y ciudadana".

nacional a partir de las conmemoraciones históricas". Es la única referencia en todo el documento a las "efemérides"; además, no se menciona a ninguno de los "próceres" ni a los símbolos nacionales. Se trata de una diferencia significativa respecto de programas anteriores, en tanto expresa una intención de diferenciar la enseñanza de la historia de las "celebraciones patrias".

Para el 2º ciclo (alumnos de 9 a 11 años), se establece un panorama de la historia nacional desde las sociedades aborígenes hasta fines del siglo XIX. "Se propone el conocimiento del pasado a través de la reconstrucción de los modos de vida en diferentes épocas de la sociedad argentina y provincial respectiva -estableciendo conexiones con la historia americana y europea- así como una indagación sobre la historia de alguna cuestión local relevante relacionada con las tendencias provinciales y nacionales". (CBC, 1995) Se propone una periodización en función de diferentes modos de vida, más aggiornada que la de los programas clásicos; no obstante las denominaciones "Argentina indígena" y "Argentina colonial", parecen responder al paradigma del "mito de los orígenes". En comparación con programas anteriores disminuye el énfasis en el período de 1810 a 1852 y, dentro de cada período, también decrece la predominancia de contenidos políticos a favor de la consideración de aspectos sociales y económicos. Entre los procedimientos, se incluyen las relaciones entre diferentes aspectos de las formas de vida; análisis de cambios, de causas, consecuencias e intencionalidades; análisis de diferentes tipos de fuentes y de diferentes interpretaciones del pasado.

Para el tercer ciclo (alumnos de 12 a 14 años), se propone un trabajo más sistemático con la construcción de cuatro principios explicativos: globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad e intencionalidad y se profundizan los procedimientos de ciclos anteriores. Se apunta "a la reconstrucción de un relato articulado de la historia universal, (...) se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental" (CBC, 1995) para lo cual se instauran los siguientes temas: origen de la humanidad, antigüedad clásica, sociedad cristiano feudal y el mundo urbano burgués, expansión europea de los siglos XV y XVI; era del capitalismo y

revoluciones modernas, modos de relación entre Europa y los mundos no europeos; Argentina y América Latina hasta el S XIX; el mundo del siglo XX, y la Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial, donde se contemplan problemáticas recientes.

Los CBC han generado apreciaciones de amplio espectro entre los especialistas. Hay quienes recuperan aspectos positivos, como la inclusión de la historia reciente (Finocchio, 1999); hay quienes valoran los aportes de expertos reconocidos, pero critican la mecánica de negociación entre distintos sectores que condujo a una superposición ambigua de nuevos y viejos enfoques históricos (De Amézola, 1997). Varios especialistas criticaron la inmediata distribución masiva de los CBC en todas las escuelas del país, antes de que se elaboraran los curricula de cada jurisdicción -por lo que comenzaron a funcionar de hecho como un curriculum (Terigi, 1996; Funes, 2001) -y como base para la elaboración de libros de texto. Respecto de los contenidos de historia, muchas voces se han alzado contra la idea de un área de ciencias sociales y en defensa de la autonomía de la disciplina para el tercer ciclo de la EGB. Por último, algunos especialistas cuestionan duramente tanto el carácter general de la reforma (en tanto se enmarca en un proyecto neoliberal que lleva a "descargar el gasto social en los niveles más bajos de la comunidad") como los contenidos del capítulo de Ciencias Sociales (Funes, 2001). Tanto Funes (2001) como Feldman (1996), critican la apelación excluyente a *algunos* expertos para una tarea con fuertes implicancias políticas. Además, en otro nivel, Feldman (1996) advierte que con la consulta exclusiva a expertos disciplinares se desconoció la especificidad de los contenidos escolares.

### Cambios en las aulas

El movimiento de las últimas décadas vitalizó dentro del sistema educativo la preocupación por la enseñanza de la historia y la difusión de contenidos y prácticas de enseñanza que se distancian en distinto grado de los prototipos tradicionales y que coexisten con las prácticas continuadoras del modelo de la "identidad nacional". Se ofrecerá un bosquejo sobre las nuevas líneas, en función de datos que en su mayoría



corresponden a la ciudad de Buenos Aires, remarcando nuevamente la falta de información sobre sus alcances tanto en esta ciudad como en el país en su conjunto.

En primer lugar, a partir de 1984, de la mano del fervor social por el retorno a la democracia, cobró empuje la inclusión de temáticas de actualidad en la escuela primaria —como parte del área de ciencias sociales— y también en la secundaria. Muchas veces, la actualidad es abordada como tema en sí que irrumpe al compás de los acontecimientos nacionales o internacionales, y pueden ser objeto de una charla o de la lectura de algún artículo del diario, o llegar a conformarse en el eje de un proyecto de búsqueda bibliográfica sobre la historia del problema en cuestión. Asimismo es frecuente que en las clases se realicen referencias al presente en términos de comparaciones con el período abordado, pero en general no forman parte del objeto de estudio ni responden a una planificación. De una u otra forma, parece haberse quebrado el abismo entre contenidos escolares de historia y el mundo circundante.

En segundo lugar, cabe contemplar los cambios que se produjeron en el abordaje de las efemérides, en tanto en muchas escuelas se presentan íntimamente relacionadas con la enseñanza de la historia. Por un lado, en los últimos años (pareciera que al son del clima político general) se observa una oscilación entre momentos de apatía, en los que se cumple con la formalidad ritual, y momentos en que las efemérides se revisten de sentido y emoción en función de problemáticas actuales. Por ejemplo, este año -2002- de gran movilización social, en algunas escuelas se propuso a los alumnos reflexionar, para el 25 de mayo, “Qué significaría hoy una revolución” y para el 9 de julio, “Hoy, ¿somos independientes?” (Diario Página 12, 07/07/02). Por otro lado, también en los últimos años, en relación con nuevas efemérides instauradas por normativas oficiales, hay escuelas que realizan clases alusivas relativas a la historia reciente, como el “Día de la memoria” —en conmemoración del Golpe de Estado de 1976— o, en la escuela secundaria, “La Noche de los lápices” —por la desaparición de un grupo de adolescentes— (normas del

Gobierno de la Ciudad de Bs. As., que otorgan a estas nuevas efemérides un rango inferior al de las “tradicionales”).

En tercer lugar, hay escuelas primarias que establecieron una diferenciación entre efemérides y enseñanza de la historia y abandonaron la clásica reiteración de los mismos temas todos los años, distribuyendo períodos diferentes de la historia argentina para cada grado. Inclusive, hay docentes que no realizan clases alusivas sobre efemérides “porque no tienen que ver con su programa”. Con ello, se introdujeron nuevos contenidos, en algunos casos vinculados con las experiencias innovadoras desarrolladas por especialistas, pero fundamentalmente en estrecha relación con las nuevas temáticas de los libros de texto: por un lado, se instalaron nuevos enfoques para temas “viejos”; como el estudio de la colonia centrado en la explotación de las minas de Potosí, y no solamente en zonas del actual territorio argentino; por otro lado, la historia argentina ya no se detiene en 1860 ni toma lo político como tema excluyente; así se enseña el modelo económico agroexportador o los movimientos migratorios de fines del siglo XIX y del XX; también se abordan temas políticos de la segunda mitad del siglo XX (como el peronismo o los golpes de estado); y quizás en menor grado, entran algunas temáticas de historia por fuera de la historia argentina (como Revolución Industrial o las Guerras Mundiales).

En relación con los contenidos enseñados, salvo la vulgata propia de las efemérides, cabe señalar, al menos para la ciudad de Buenos Aires, la heterogeneidad de temáticas de historia que se enseñan en las escuelas primarias, posiblemente vinculada con los cambios de los últimos tiempos. El relevamiento de contenidos enseñados en séptimo grado (o año, de acuerdo con los nuevos niveles educativos), realizado por la Secretaría de Educación en 1999 a los fines de construir un instrumento de evaluación, mostró que no hubo ningún contenido de historia enseñado por más del 69% de los docentes y que la gran cantidad de ítemes incluidos por los maestros en la categoría “Otros” (es decir, fuera de los programas) “hizo necesario confeccionar una evaluación con distintas alternativas” (G.C.B.A, 2000); dentro de los contenidos de dicha cate-

goría figuraban los correspondientes a las efemérides y los relacionados con problemáticas actuales o recientes –por ejemplo “Kosovo y los conflictos bélicos”.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, los datos disponibles –siempre dispersos- parecieran dar cuenta de cierto impacto en la escuela primaria de las propuestas de innovación que circulan desde la década del '70. Con la intención de encuadrarse en los nuevos enfoques, muchos docentes han incorporado las salidas al medio, el trabajo con fuentes, la realización de entrevistas a diferentes actores sociales, y las denominadas “investigaciones” (Aisenberg y Alderoqui, 1994; Iaies, 1996; Alderoqui y otros, 1995). En el mapeo curricular ya citado de la ciudad de Buenos Aires, los procedimientos son los únicos contenidos que aparecen dentro de los enseñados por el 70 al 100% de los docentes (G.C.B.A, 2000). Las crónicas de prácticas de enseñanza de la historia publicadas periódicamente por la Revista “Novedades Educativas” también indican la implementación de innovaciones; por ejemplo en uno de sus números se presentan experiencias que articulan análisis de documentos, salidas al medio y realización de entrevistas a diferentes actores sociales: un proyecto que aborda los procesos de poblamiento de Avellaneda (Provincia de Buenos Aires), realizado con 300 alumnos de sexto grado de escuela primaria que finalizó en un Congreso en el que presentaron y debatieron las conclusiones y otro proyecto sobre “El puerto a través del tiempo y del espacio” (Novedades Educativas, 1999).

En la enseñanza secundaria, “muchos docentes, sobre todo desde la vuelta a la democracia, están intentando enseñar en cuarto año Historia de América Latina y en quinto año una historia de Argentina que pusiera énfasis, por lo menos, en el período desde 1916 hasta la fecha” (Alonso, 1997). Por otra parte, docentes ya formados en las nuevas corrientes historiográficas y con perspectivas críticas intentan enseñar una historia explicativa, y asumen la tarea de elaborar los materiales para la enseñanza incluyendo la selección de bibliografía para los alumnos. Es posible que esto haya acentuado tanto la diversidad de los contenidos

enseñados como su distancia respecto de los programas y libros de texto.

Respecto de los cambios en las formas de enseñanza en la escuela secundaria también existe un movimiento de prácticas innovadoras, algunas de las cuales también son publicadas por docentes en la Revista *Novedades Educativas*, como la introducción de temáticas del Siglo XX a partir del análisis de películas cinematográficas (*Novedades Educativas*, 1998); asimismo hay docentes que desarrollan proyectos centrados en la historia local y/o en la historia oral. Sin embargo, el movimiento innovador pareciera ser más limitado que en primaria. Quizás lo más generalizado es el intento de enseñar una historia explicativa con las viejas metodologías. Un estudio en la ciudad de Buenos Aires sobre repitencia y deserción en los primeros años del secundario arrojó que una de las tres materias que ofrecen más dificultad a los alumnos es la historia, mientras que tradicionalmente estaba catalogada como una asignatura fácil, para la cual bastaba la memorización de hechos. Al respecto, se señalaron los “fallidos intentos innovadores” en los cuales los docentes exponen explicaciones y debates historiográficos sumamente complejos para los alumnos (De Amézola, 1997).

El movimiento en las prácticas refleja la intención de muchos docentes de renovar la enseñanza de la historia y, en algunos casos, se logra concretar en las aulas proyectos de enseñanza centrados en una comprensión crítica de la realidad presente y pasada. Sin embargo, muchas veces las propuestas con formatos innovadores no alcanzan a plasmar la intencionalidad de promover en los alumnos el aprendizaje de una historia explicativa o de acercarlos a los modos de producción del conocimiento histórico. En este sentido, diversos especialistas ponen en cuestión el alcance de las innovaciones, en cuanto a la naturaleza de los contenidos efectivamente enseñados y aprendidos –lo cual está estrechamente vinculado con el tipo de actividad intelectual que se pone en juego en las clases y a quién la realiza-: bajo nuevos formatos, puede permanecer como eje del trabajo de los alumnos la identificación y reproducción de información escasamente analizada.

Así, los trabajos orientados al estudio del medio a menudo no traspasan el plano de lo fáctico y obvio (Iaies y Segal, 1994; Alderoqui, 1994), las entrevistas pueden constituirse en fuentes de anecdotarios (Alderoqui y otros, 1995); la intención de promover la participación de los alumnos puede plasmarse en actividades basadas en la opinión y/o en saberes que los alumnos ya poseen (Aisenberg, 1994; Iaies 1996) implicando muchas veces la dilución del objeto de enseñanza; los procedimientos se incorporan como ejercicios puramente instrumentales, sin relación con contenidos conceptuales o explicativos (Terigi, 1996).

La pérdida del sentido originario de las propuestas cuando son llevadas al aula puede relacionarse con el conocimiento insuficiente de la historia por parte de los docentes —sobre todo en la enseñanza primaria—. No obstante, se trata de un problema también observado con docentes que dominan cabalmente su objeto de enseñanza. Son muchos los factores que cabría analizar para explicar este problema; por un lado, la insuficiencia de conocimientos didácticos disponibles (Feldman, 1999): muchas propuestas no sobrepasan las afirmaciones generales, derivadas de la historia o de la psicología, claramente insuficientes para generar proyectos de enseñanza. Un segundo aspecto estaría dado por la disfuncionalidad de las nuevas propuestas respecto de las formas escolares existentes, que contribuyen a definir la naturaleza del saber enseñado (Chevallard, 1997). Por lo general, las nuevas propuestas suponen un trabajo intelectual profundo a cargo de los alumnos, que requeriría, entre otros aspectos, de mucho tiempo y continuidad. En contrapartida, el funcionamiento escolar se caracteriza por la presión del tiempo, por la fragmentación del saber, y por privilegiar saberes claramente identificables para la evaluación (funcionamiento en el que la enseñanza tradicional de la historia “encaja” cómodamente). Las condiciones imperantes promoverían la simplificación del trabajo intelectual puesto en juego en las clases y por ende de los contenidos enseñados y aprendidos. Estas apreciaciones coinciden con la hipótesis de Audigier referida a que los breves tiempos escolares disponibles para un objeto de enseñanza dificultan la introducción de elementos nuevos, acentuando el retorno o el recurso a la “vulgata” (Audigier, 1988).

A modo de síntesis, por un lado cabe insistir en que el bosquejo presentado amerita ser profundizado; sería necesario desarrollar investigaciones para realizar un diagnóstico preciso sobre la situación de la enseñanza de la historia en la Argentina. Por otro lado, en función de los datos disponibles, pareciera que los cambios en contenidos y prácticas de enseñanza, si bien representan intentos de ruptura respecto del modelo de la “identidad nacional”, no han sido suficientes para abandonarlo y menos aún para estructurar un nuevo modelo, cuestión estrechamente relacionada con el problema de las finalidades, que se abordará a continuación.

### Nuevos contenidos... ¿para qué?

La renovación de los contenidos, puesta en primer plano por la Reforma Educativa, desdibujó en los últimos años la discusión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia.

Hay docentes e incluso escuelas que estructuran la enseñanza de la historia en torno al desarrollo de capacidades críticas para el análisis de —y la participación en— la sociedad actual, pero esto, por un lado, dista mucho de estar generalizado y por otro, la idea de que la historia es una herramienta para la comprensión del presente (a la que apelan con frecuencia los especialistas) pareciera albergar diversos sentidos cuando se trata de tomarla para estructurar la historia escolar, por lo cual no resulta suficiente para definir las finalidades de la enseñanza de la historia.

Persisten también cuestiones significativas sin saldar vinculadas con el propósito de la formación de la identidad nacional. En las prácticas escolares, ya se señaló que se suceden momentos de desgaste y de resurgimiento de las efemérides; pero, con apatía o entusiasmo, siguen constituyendo un pilar de la escuela primaria. En el plano social, hay padres que esperan que sus hijos aprendan la vida de los próceres y sus batallas, y reclaman a escuelas y docentes que abandonaron la clásica ponderación de la década de 1810 a 1820.

En cuanto a la normativa oficial, los CBC no incluyen a los próceres. Sin embargo, de la mano del Calendario Escolar, las efemérides continúan constituyendo contenidos obligatorios destinados a promover sentimientos de adhesión. A título ilustrativo de las tensiones en las propias normativas oficiales: en la ciudad de Buenos Aires, los nuevos propósitos y contenidos de ciencias sociales no hacen ninguna referencia a los próceres ni a la formación de la identidad nacional; no obstante, por ejemplo, todos los agostos la Secretaría de Educación organiza un concurso para las escuelas públicas, para el cual los alumnos de séptimo grado deben elaborar un escrito sobre "La personalidad del General Don José de San Martín".

Entre los especialistas, la crítica masiva a la "didáctica de los próceres" coexiste con la aceptación bastante generalizada de que las efemérides tradicionales son ineludibles. Éste sigue siendo un tema espinoso, confuso e insuficientemente analizado. Algunos especialistas proponen como solución enfocar las efemérides desde una perspectiva histórica y conceptual (Zelmanovich y otros, 1994; Svarzman, 1997), lo cual parece no contemplar la tensión entre la distancia a la cual aspira el conocimiento histórico y la tendencia a la adhesión e identificación que se busca promover a través de las efemérides (Audigier, 1994).

La Reforma Educativa generó cierta revisión sobre los próceres en la enseñanza de la historia. Bajo el subtítulo "Los héroes cabalgan de nuevo", De Amézola comenta una nota de Clarín (4/5/97, diario de mayor circulación en la Argentina) que recoge la opinión de historiadores y educadores sobre esta cuestión: "Todos ellos se pronuncian a favor de la presencia de los héroes en la enseñanza, aunque con la salvedad de que se lo haga desde un punto de vista más humanizado", bajándolos del bronce y valorizando que la escuela ayude a construir héroes positivos, figuras que les permitan identificarse con valores sociales, democráticos y solidarios. Al respecto, el autor señala que si bien se trata de intenciones atendibles "es muy probable que la exaltación de los héroes preserve su viejo perfil reaccionario y ultranacionalista" y concluye diciendo que "...el problema del valor formativo de la Historia no parece

decidirse con la módica operación de mejorar el culto a los héroes, humanizando a los Padres de la Patria para que resulten unos custodios más benévolos" (De Amézola, 1997).

En mi opinión, la discusión sobre las finalidades sigue pendiente. Por un lado, pese a las críticas, los próceres "siguen cabalgando" y, por otro lado, pareciera que no disponemos de una idea consensuada sobre la finalidad de la enseñanza de la historia con la potencia que demostró la "identidad nacional", lo cual posiblemente sea una condición para una reestructuración de la enseñanza de la historia en el sistema educativo argentino.

### Bibliografía

AGENO, Raúl y CAMBIASO DE AGENO, Ethel (1972): *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Editorial Biblioteca. Rosario, Argentina.

AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (comps.) (1994): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.

AISENBERG, Beatriz; CARNOVALE, Vera y IARRAMENDY, Alina (2001): *Aportes para el desarrollo curricular: Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Dirección de Curricula, Dir. General de Planeamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.

ALABART, Mónica y MOGLIA, Patricia (1998): "Enseñar historia de América Latina". En: Ciencias Sociales. Aportes para la capacitación N°2. Revista *Novedades Educativas*. Buenos Aires.

ALDEROQUI, Silvia (1994): "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado". En Aisenberg y Alderoqui (comps): obra citada.

ALDEROQUI, Silvia, GOJMAN, Silvia, SEGAL, Analía (1995): Documento de Actualización Curricular. Ciencias Sociales. Dir. de Curricula, Dir. General de Planeamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.

ALDEROQUI, Silvia, GOJMAN, Silvia, SEGAL, Analía, VILLA, Adriana, AISENBERG, Beatriz (1997): Documento de Actualización Curricular. Dos

propuestas didácticas para la enseñanza de ciencias sociales en el segundo ciclo. Dir. Curricula, Dir. Gral de Plancamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.

ALONSO, María E. (1997): "Educación Polimodal: los nuevos contenidos de ciencias sociales" En Revista *Novedades Educativas* N° 76. Buenos Aires.

AUDIGIER, François (1988): "Savoirs enseignés - savoirs savants". En Marbeau, L. y Audigier F. (comps.) *Troisième Rencontre National sur la Didactique de l'histoire et de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés-savoirs savants.*, INRP, Paris.

AUDIGIER, F. (1994): "Histoire". En: Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan. París.

BRASLAVSKY, Cecilia (1991): "Los libros de texto en su contexto". En: Rieckenberg, Michael (comp): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica.* Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts. Bs. As.

BRASLAVSKY, Cecilia (1994): "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas". En Aisenberg Alderoqui (comps.) *Obra citada.*

BRASLAVSKY, Cecilia (1996): "Tensiones y conflictos en la implementación de la Ley Federal". Revista *Novedades Educativas*, Año 8, N° 72 (pp 8 a 10). Diciembre 1996, Buenos Aires.

CAMILLONI, Alicia y LEVINAS Marcelo (1988): *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales.* Aique, Buenos Aires.

CHEVALLARD, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique. Bs. As.

DE AMÉZOLA, Gonzalo (1997): "El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina. En Revista Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales. BOLETÍN N° 2. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

DEVOTO, Fernando (1991): "Idea de Nación, Inmigración y "cuestión social" en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)". Paper presentado en la Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. Bs. As.

FELDMAN, Daniel (1996): "¿Quiénes son los expertos? Problemas de la Reforma Educativa". Paper presentado en el Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". F.F.yL.; Universidad de Buenos Aires.

FELDMAN, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar.* Aique. Buenos Aires.

FINOCCHIO, Silvia (1989): "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física". Revista *Propuesta Educativa*, Año 1, N°1, Flacso, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

FINOCCHIO, Silvia (1999): "Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina". En Revista *Iber* N° 22. La historia en la enseñanza latinoamericana. Barcelona.

FINOCCHIO, Silvia y GOJMAN, Silvia (1998): "El trabajo: entre sueños, incertidumbres y realidades". En *Aisenberg y Alderoqui* (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas.* Paidós. Buenos Aires.

FUNES, Alicia Graciela (2001): "Una historia reciente: la construcción de la didáctica de lo social y la formación docente". En: Funes, A. (comp.) (2001) *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas.* Manuscritos Libros. Neuquén. Argentina.

GALLO, Ezequiel y CORTÉS Conde, Roberto (1972): *Historia Argentina. La república conservadora.* Paidós, Bs. As.

GVIRTZ, Silvina (1995): "Los cuadernos de clase. Disciplina vs actividades." En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.F.yL., U.B.A. Miño y Dávila eds., Buenos Aires.

IAIES, Gustavo y SEGAL, Analía (1994): "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En Aisenberg y Alderoqui (comps.): *Obra citada.*

IAIES, Gustavo. (1996): "Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales". En Iaies, G. (comp.): Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales. AZ editora. Bs. As.

MARÍ, C., SAAB, J., SUÁREZ, C. y otros (2000): "'Tras un manto de neblina...' Las Islas Malvinas como creación escolar". En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N°5. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

MAZZI, Daniel y SANTORO, Silvio (1982): Estudios Sociales. Estampas históricas. Ediciones Aragón. Buenos Aires.

NIDELCOFF, María T. (1975): La escuela y la comprensión de la realidad. (Ensayo sobre la metodología de las ciencias sociales). Editorial Biblioteca. Rosario, Argentina.

NOVARO, Gabriela (2002): Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares. Tesis doctoral; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Novedades Educativas (1999): "Una experiencia en la Provincia de Buenos Aires" y "El puerto a través del tiempo y del espacio (por Sandra Bortolozzi)". Año 11, N° 99. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1990): Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Editorial Galerna, Buenos Aires.

RIECKENBERG, Michael (comp.) (1991): Introducción. Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Fekert Instituts. Buenos Aires.

ROMERO, Luis A. (1994): Breve Historia Contemporánea de la Argentina. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

ROMERO, Luis Alberto (1996): Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B. Aique, Bs. As.

ROMERO, Luis Alberto (coord.) (1999): La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La Argentina. Informe final. Pro-

grama de Estudios de Historia Económica y Social Americana. Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani", F.FyL., Universidad de Buenos Aires.

SAAB, Jorge y CASTELLUCCIO, Cristina (1991): Pensar y hacer historia en la escuela media. Troquel. Buenos Aires.

SABATO, Hilda (1991): "Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la historia económica en los textos escolares". Paper presentado en la Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. Buenos Aires, abril 1991.

SCHWARZSTEIN, Dora (1998): La Historia Oral en la Escuela. Una experiencia innovadora en zonas de acción prioritaria. Informes n°1 y n°2. F.F.yL., UBA, y Secretaría de Educación, G.C.B.A.

SVARZMAN, José H. (1997): "El período 1810-1820: una visión globalizadora. Una época frecuentemente enseñada". Revista En la escuela. Suplemento de Novedades Educativas. Abril 97. Buenos Aires.

SVARZMAN, José H. (1997b): Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

TERIGI, F. (1996): "Sobre conceptos, procedimientos y actitudes". Revista Novedades Educativas N°64. Bs. As.

ZELMANOVICH, Perla; González, Diana; Gojman, Silvia y Finocchio, Silvia (1994): Efemérides, entre el mito y la historia. Paidós, Buenos Aires.

### Documentos consultados:

1918, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Plan de Estudios y Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal*. (retoma el programa de "Historia Patria", de 1910).

1939, Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Instrucción Primaria*.

## Reseñas

1939, Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Instrucción Primaria: distribución por asuntos e instrucciones.*

1949, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Educación Primaria.*

1954, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. *Programa de Educación Primaria.*

1956, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. Programa de Educación Primaria.

1961, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Plan de estudios y programa de educación primaria.*

1972, Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Lineamientos curriculares de 1° a 7° grados.*

1977, Argentina. Ministerio de Cultura y Educación: *Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio: Contenidos mínimos del nivel primario común.* Resolución Ministerial N°284/77

1991, Argentina, Ministerio de Educación y Justicia. *Calendario Escolar. Distribución de la Actividad Escolar.* Año 1991.

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

1999, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Curricula. *Prediseño curricular para la Educación General Básica.*

2000, G.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección de Investigaciones. Programa de Evaluación y Prospectiva. Proyecto de evaluación y mejoramiento de la enseñanza primaria. *Evaluación de los alumnos de séptimo grado en las Áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*³.

**Usos sociales de la historia escolar: del problema del progreso al problema de la nación, tensiones en la etapa constituyente.**

*Liliana Aguiar, Celeste Cerdá*

Nunca se insistirá bastante en el papel difusor y recreador del imaginario nacional que corresponde a la institución escolar [...]

Ni que decir tiene que la historia escolar desempeñó un papel nada desdeniable

en la "nacionalización del pasado" que acompaña a todo discurso nacionalista

*(Cuesta Fernández, 1997: 94)*

*¿Cuál es el fin educativo de esta enseñanza (la Historia)?*

*Desarrollar las facultades del espíritu, el juicio, los sentimientos morales y formar el carácter.*

(Acta de reuniones docentes de Historia, Colegio Nacional de Monserrat, Córdoba, 1907)

**Interrogantes iniciales.**

Dos epígrafes que marcan la tensión sobre la que indaga el presente artículo. En el primero, Raimundo Cuesta Fernández (1997), en armonía con numerosa bibliografía, afirma el papel "nacionalizante" de la escuela y, en ese marco, de la historia escolar; en el segundo, profesores de historia, del Colegio Nacional más prestigioso de Córdoba en la primera década del siglo XX, le otorgan a la historia una función prioritariamente moralizante. ¿Cómo se entiende la aparente contradicción de ambas aseveraciones? ¿qué uso social atribuirle a la disciplina escolar historia? Desde donde leer estas y otras contradicciones, ¿diferencias temporales / espaciales, ideológicas, de estrategias políticas?

Para dar cuenta de estos interrogantes, el trabajo aborda, desde una perspectiva sociohistórica<sup>1</sup>, los usos sociales asignados a la enseñanza de la historia, intentando reconstruir los caminos recorridos por Clío desde los orígenes mismos de su conformación e inclusión como disciplina escolar del nivel medio en Colegios Nacionales de nuestro territorio. Como en todo trabajo que se pretende histórico, pero más aún, en éste que trata de profundizar en la construcción de lazos sociales, en épocas de fragmentación y en un país de identidades débiles, parece ineludible responder deslindando tiempos, espacios, marcos institucionales.

Múltiples niveles de análisis, de distinta dimensión teórica y metodológica, emergen como líneas de indagación a partir de esta afirmación. En lo que sigue intentaremos avanzar en la tensión inicialmente planteada con respecto a los usos sociales de la historia escolar a partir de algunos interrogantes iniciales que guían la investigación:

-Si tanto en Europa como en América, los sistemas educativos se conforman en una etapa de expansión del capitalismo y de consolidación de los Estado-Nación, ¿es legítimo aplicar a investigaciones regionales, categorías heurísticas elaboradas en el contexto europeo suponiendo "marcas" comunes en el currículum y las disciplinas escolares de países centrales y neo-coloniales? A su vez, si en América los sistemas educativos se consolidan en el marco de relaciones fruto de modernos pactos coloniales ¿cómo inciden en las especificidades regionales de esos procesos los desfases temporales entre el Centro y la periferia?

-Se habla de una "ingeniería consciente" merced a la cual el Estado construye la Nación ¿en qué medida ese modelo resulta más bien pro-

1 El artículo da cuenta de avances, desde una perspectiva socio-histórica, del trabajo investigativo de la cátedra "Práctica Docente y Residencia (Seminario-Taller)" de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba titulado *Entre Retornos y Reformas. Un estudio exploratorio de la enseñanza de la historia argentina en las aulas de nivel medio en Córdoba*. El estudio, encarado desde una doble perspectiva: una socio-histórica y otra desde la didáctica específica se articula en torno a las categorías aportadas por Cuesta Fernández. Se ha trabajado, centralmente, su trabajo doctoral (1997).



ducto de ventajas comparativas a nivel internacional que de la voluntad de sus gobernantes? Y en ese sentido, ¿hasta qué punto el diseño del sistema educativo, la inclusión de la disciplina historia en sus planes, programas y libros de texto, el uso social de la misma, que “encajan” en el modelo, forman parte del diagnóstico y diseño de mentes preclaras? o, ¿algunas de sus características podrían resultar efectos contraintuitivos de la acción social<sup>2</sup>? Mirada la problemática desde el interior del país y, aún aceptando que la aplicación de políticas educativas centralistas y nacionalizantes forman parte de un modelo diseñado por la elite gobernante en la etapa de consolidación del Estado-Nación, el análisis de las estrategias de imposición/ cooptación en zonas “periféricas de la periferia” -¿permitiría una mayor visibilidad de las diferentes temporalidades y de los mecanismos de resistencia/adaptación que despierta ese modelo?

-Profundizando en la disciplina objeto de indagación, si en tiempos de los flamantes Estado-Nación, se le asigna a la enseñanza de la historia una función social “nacionalizante”, tal uso social ¿difiere según el sector a que va destinada? y, por ende, ¿qué características adopta en los distintos niveles del sistema?

-Focalizando en la formación de jóvenes en los Colegios Nacionales, si la dimensión simbólica de la Nación implica la construcción de un arco de solidaridades por encima de las diferencias regionales, de clase, de cultura, ¿es compatible con la formación de elites, en una sociedad fuertemente encandiladas por la civilización y la cultura francesa e inglesa?

Como dijimos, tales interrogantes iniciales conforman cuestiones de distinta dimensión que requieren un abordaje en diferentes niveles en los que el relato histórico de procesos de larga duración se cruza con el análisis conceptual de terminología dinámica en el tiempo.

2 En el sentido que le da Crozier (1990) a la acción social.

### Una perspectiva sobre la historia de la Historia escolar: la categoría de código disciplinar.

Para avanzar optamos por una categoría central en la investigación desarrollada por el Dr. Raimundo Cuesta Fernández para el caso español (op.cit). Sostiene el autor que la durabilidad, el carácter perdurable, aunque no inmutable, propio de la historia de las disciplinas escolares, requiere trabajar, en forma sinóptica, procesos de larga duración. Desde ese posicionamiento histórico y sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum, elabora la categoría heurística de *código disciplinar* que, para el caso de la historia, define como *tradicción social compuesta por un conjunto de discursos, rutinas y valores que regulan y legitiman la enseñanza de la historia*.

La definición da cuenta de perspectivas teórico-metodológicas que se comparten y que permiten guiar el trabajo de indagación. En primer lugar, el carácter de durabilidad asignado a las disciplinas escolares conduce a adoptar un enfoque sociohistórico que permita internarse en los “tiempos largos”. Asimismo, la conceptualización de las disciplinas escolares como “conjuntos culturales originales” en los cuales los conocimientos poseen una autonomía constitutiva con respecto a las ciencias de referencias -a partir de un proceso que Berstein denomina reconstrucción- conlleva la construcción de un marco teórico-metodológico complejo. Por ello, al análisis de los textos visibles (regulaciones, textos, programas) deberán sumarse otras fuentes más variadas y sutiles.

Reconocida la potencialidad de la categoría de código disciplinar para analizar las temáticas sucintamente reseñadas, resta encarar la pregunta ¿es “exportable” la categoría acuñada por el autor desde el caso español para el análisis de procesos análogos pero en contextos temporal y espacialmente diferentes? A manera de supuesto inicial, damos una respuesta afirmativa, en la medida que la opción de trabajar desde la red conceptual que supone, no implica para el equipo, la adopción de un modelo descontextualizado y universal sino la posibilidad de contar con una herramienta intelectual que permita desplegar un espacio para pen-

sar nuevas preguntas, plantear y analizar problemas que surgen de estas realidades.

Abordamos entonces las especificidades del código en el contexto Latinoamericano y Argentino en general y en la provincia de Córdoba en particular. Ello lleva a elaborar ciertas hipótesis sobre los procesos regionales y, para ello, avanzar en dos niveles de análisis:

a. **El esquema temporal.** Cuesta Fernández (op.cit.: 20) reconoce dos grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo en la España contemporánea: el *modo de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*. Cada fase obedecería a una etapa diferente del desarrollo capitalista y poseería una determinada lógica social de producción y distribución del conocimiento. En coherencia con la característica de larga duración que tiene la categoría código disciplinar por él elaborada, el autor analiza, en primer lugar, la etapa de *basamento* que, con metáforas geológicas, llama también *estratos profundos* de la disciplina, tradiciones discursivas y prácticas largamente sedimentadas desde la antigüedad clásica a las escuelas del Antiguo Régimen. A continuación, inscribe el momento inaugural y *constituyente* que coincide con la conformación —a mediados del siglo XIX— del sistema educativo liberal. Éste tiene continuidad en una larga fase —que no excluye la existencia de cambios— que denomina el momento de *afianzamiento y supervivencia* del código disciplinar; se inicia en el último cuarto del siglo XIX prolongándose hasta la década de los setenta del siglo XX. Finalmente, reconoce un último periodo de *reformulación* de este código en el marco de constantes reformas educativas (1970-1990).

Si se sostiene la existencia de un código disciplinar de la historia, en el marco de la conformación del sistema educativo en nuestro territorio con características similares a las detectadas para el caso español, también, con sentido heurístico, se acepta el basamento en “estratos profundos” y los tres grandes momentos —señalados por Cuesta Fernández—: “*Momento constituyente*”, “*Momento de afianzamiento y supervivencia*”; “*Momento de reformulación*”.

En el desarrollo del presente, el nivel de avance de la investigación, nos permite proponer una periodización regional tanto para la *prehistoria* del código disciplinar como para el período *constituyente* del código disciplinar de la historia, marcando desfases temporales con relación a los procesos en países centrales y argumentado sobre especificidades que tienen que ver con su carácter de espacio periférico.

b. **Notas distintivas.** *Centralismo, elitismo y nacionalismo*, notas distintivas del sistema educativo que se conforma en la segunda mitad del siglo XIX, impregnan —según el autor que seguimos— el código disciplinar de la historia. Originadas en la fase constituyente del código —crean el marco político-ideológico desde el cual se legitima lo que se incluye y lo que se excluye, la secuenciación e importancia relativa de sus concretos históricos, las normas que regulan las prácticas de su enseñanza.

Esas notas —compartidas por los sistemas educativos que se conforman con los Estado Nación— se cruzan con otras, específicas de la disciplina, deudoras en mucho del recorrido seguido por la Historia desde sus estratos profundos: la antigüedad clásica, el medioevo cristiano y las escuelas del Antiguo Régimen: *función moralizante o arcaísmo; memorismo; universalismo*.

La *función moralizante* de la historia, la historia *magister vitae*, según lo pregonaba desde la antigüedad clásica Cicerón, marca la importancia social de la disciplina al unir la vida de los hombres con la de sus antepasados mediante el recuerdo de hechos ejemplares; el *memorismo*, siempre unido a la retórica, ahora puesto al servicio de la distinción social de las nuevas clases dominantes es una marca anterior a la imprenta que se prolonga con múltiples técnicas mnemotécnicas en la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina; el *universalismo*, aporte del cristianismo, reside en abandonar la temporalidad cíclica y poner la mirada en el futuro en una secuencia teológica que apunta al *segundo advenimiento*. Propósito universalista materializado en cronologías que ordenan, segmentan y organizan el proceso histórico relacionando la historia sagrada con la profana y que culmina, en la modernidad, en la división cuatripartita de la historia (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea).

En el cruce de tales características constitutivas de la enseñanza de la historia desde los estratos profundos, con las notas distintivas del sistema educativo moderno, -centralismo, elitismo y nacionalismo-, se inaugura la historia como disciplina escolar, y toma formas con tendencias más a la continuidad que al cambio.

Enfocando la indagación en el nivel medio del sistema, pretendemos demostrar que las notas de *centralismo* y *elitismo* se desprenden claramente de la política educativa llevada a cabo para el nivel, especialmente de planes de estudio, programas y textos de los Colegios Nacionales, que es donde la disciplina tiene mayor desarrollo. Sin embargo, el *nacionalismo* de los mismos, resulta una característica que debe ser acotada temporal y regionalmente dilucidando el alcance de términos dinámicos en su significado.

En el presente artículo hacemos un recorte, priorizando los textos visibles (Planes de estudio y textos) a nivel nacional aunque dando cuenta de ciertos procesos regionales que nos permitirán avanzar en las especificidades locales-regionales e institucionales. Por razones de espacio no hemos incluido en el presente trabajo indagaciones que permiten validar las conclusiones desprendidas del análisis de los textos visibles con otros hechos cuerpos: trayectorias de autoridades, docente y alumnos; mecanismos de adaptación y resistencia en espacios institucionales concretos (Cfr. Aguiar 2007). Tenemos claro que el análisis de estos procesos sólo se completa con la validación que implica la puesta en juego de lo regulado en la interacción áulica, en la práctica cotidiana.

## II. Los estratos profundos: Prehistoria de la historia como disciplina escolar.

*Paleo historia / proto historia*, nomina Cuesta Fernández lo que, metafóricamente, llama *estratos profundos* del código disciplinar de la historia. Continuando con la metáfora, entiende que el primer subperíodo -la paleohistoria del código- se ubica entre la geología y la arqueología y corresponde a la herencia grecoromana y medieval; en el segundo recono-

ce la protohistoria del mismo, en el marco institucional proporcionado por las escuelas del Antiguo Régimen, a lo largo del lento proceso de transición al capitalismo y la sociedad burguesa. Encuentra en los colegios jesuitas, antecedentes paradigmáticos de la escuela moderna, particularmente del nivel medio.

Para Latino América en general y nuestro país en particular entendemos que no pueden diferenciarse tales subperíodos. Las primeras características del código disciplinar -*función moralizante, memorismo, universalismo, elitismo*- se construyen/ reproducen, simultáneamente, en los claustros de las universidades españolas en América. En un largo período, de casi doscientos cincuenta años, que se extiende desde el llamado *orden colonial* hasta la consolidación del Estado Nacional, la disciplina no tiene aún existencia autónoma ni en el campo escolar ni en el académico. Lo consideramos la *Prehistoria* de la disciplina escolar historia. Sin embargo, constituyen el basamento o estrato profundo del código porque, como intentamos demostrar, además de los contenidos históricos que en forma subalterna se abordan en las universidades americanas, encontramos otros "contenidos" que conforman el marco institucional del código disciplinar en construcción. Al finalizar el período, se han transferido a la educación americana notas distintivas que forman parte del código disciplinar de la historia que se ha construido en Europa desde la antigüedad: la estricta reglamentación de tiempo y espacio propia del ámbito escolar, un sistema eficaz de premios y castigos con el consecuente disciplinamiento de los cuerpos; una metodología de la enseñanza que se apoya en la palabra docente, horas de dictado, de escritura y de memorización.

Centrándonos en la historia regional, reconocemos entonces como *prehistoria* de la disciplina los dos siglos y medio que van desde 1613 (Acta de Fundación de la Universidad de Córdoba) hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando se instalan Colegios Nacionales en todas las capitales

de provincia y se estructura un nivel medio que incluye a la historia en todos sus planes de estudios<sup>3</sup>.

Durante los siglos XVI y XVII, el comienzo de la educación en las colonias es producto de iniciativas de particulares y del clero ya que la Corona Española se limita a sancionar con su autorización las fundaciones realizadas. Entre las órdenes religiosas que impartían enseñanza en sus respectivos conventos, los jesuitas sobresalieron gracias a privilegios otorgados por el papado, monopolizando la actividad docente del nivel superior destinándola fundamentalmente a capacitar al clero en materia teológica.

En esa larga etapa colonial, la historia no existe como profesión ni como disciplina independiente, en forma análoga a lo que sucede en España, en la Universidad y los Colegios de Latinoamérica los contenidos históricos se ubican en intersticios de la cultura religiosa y de los estudios clásicos, apoyando la enseñanza del latín, de las sagradas escrituras y de la doctrina cristiana en general.

Hasta mediados del siglo XVII, en Buenos Aires, además de las primeras letras, se cursan estudios superiores de Latinidad, Filosofía y Teología en el Colegio Grande de la Compañía y en los conventos de Santo Domingo, San Francisco y La Merced, pero tales estudios no otorgan grados. Quienes desean obtener títulos deben concurrir a la Universidad de Córdoba, o a Charcas en el Alto Perú, con todos los inconvenientes que esto implica. Por ello es el caso Córdoba el que ilustra características que entendemos paradigmáticas en la etapa colonial en nuestro territorio.

3 En Córdoba, el tradicional colegio de Monserrat, nacionalizado en la etapa de la Confederación, modifica su plan de estudio para adaptarse a las nuevas características curriculares.

#### a. La marca en el orillo: Córdoba, universidad jesuítica.

En 1613, Fernando Trejo y Sanabria, obispo del Tucumán, resuelve establecer en esa ciudad, un Colegio Mayor, grado superior de los institutos educacionales de aquellos tiempos, encargándole su fundación al Provincial de la Compañía de Jesús, ya que esa orden goza de privilegios concedidos por bulas papales para otorgar títulos de grado. A raíz del auge que adquiere la Universidad de Córdoba, sus aulas son concurridas por alumnos de diversas regiones del virreinato del Río de la Plata, de Chile y el Paraguay. Por ello se siente la necesidad de establecer un Colegio Convictorio que sirva de residencia a esos alumnos. Tal es el objetivo de la creación del *Colegio Real Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat* realizada en 1687 que conserva durante casi doscientos años ese carácter de internado, realizando los alumnos todos sus estudios en la Universidad. La fundación de la Universidad de Córdoba y de su Colegio Convictorio devienen en realidades que trascienden lo meramente local dejando marcas en las prácticas educativas de una vasta zona de influencia.

Las características de universidad colonial se prolongan hasta el último cuarto de siglo XIX. En ese largo período de más de casi doscientos años, las permanencias se imponen a las reformas. A pesar de los cambios socio-económicos y la ruptura del *pacto colonial*, poco cambia la estructura de estudios y las prácticas docentes cuando Juan Bautista Bustos, gobernador, provincializa la Universidad y su Colegio en 1824 y aún en 1854 año en que ambas instituciones son nacionalizadas y pasan a depender de la Confederación.

El sello indiscutible es el de la Compañía de Jesús, tanto por lo prolongado del período fundante (154 años), como por las escasas reformas introducidas en los sub-períodos posteriores. Textos visibles, indicios de prácticas que se van conformando, las sucesivas "Constituciones" de la Universidad de Córdoba dan cuenta de una estructura curricular moldeada sobre la universidad medieval. La estructura de estudios prevé, en primer lugar, cursos de gramática cuyo objetivo es preparar al estudiante para los estudios superiores, es decir, procuran el manejo adecuado de

la lengua latina, entendida como indispensable para los estudios académicos. Si leemos tales prescripciones en concordancia con las constituciones de las universidades jesuíticas españolas es probable que estos cursos incluyeran contenidos históricos siempre con el objetivo instrumental que hemos marcado más arriba.

Por cierto, se mantiene en todo el período y conforma una característica fundante de la Universidad de Córdoba: la importancia dada a los estudios teológicos. Los estudios que concluyen con el grado de Maestro en Artes se entienden preparatorios para cursar Teología y posteriormente Derecho y Medicina. No incluyen la historia. (Orgaz, Raúl, 1956, T. IV: 156; Haring, 1966: 230; Garzón Maceda, Félix, 1956: 176). Los temas que se tratan en Filosofía, así como las tesis de los alumnos son generalmente religiosos, tendiéndose a planteos más metafísicos que racionales. La Escolástica es la base de todos ellos y no se admite su discusión.

Interesa marcar, además, el profundo significado que adquiere la estrictez y la minuciosidad con que las Constituciones han sido redactadas —y aplicadas al menos en el período jesuita—. Prescriben no sólo la estructura de los cursos, la distribución del tiempo, las características de los exámenes, el ornato correspondiente a cada uno de ellos, el orden de prelación en las ceremonias, la vestimenta de los escolares, lo que se enseña, lo que se puede y no se puede leer, las fórmulas específicas para solicitar y otorgar cada tipo de grado, las prácticas religiosas obligatorias cuyo incumplimiento podía conllevar la expulsión o la denegación del grado.

En la misma línea de rasgos de identidad fundante, importa resaltar el alto grado de autonomía que la universidad jesuítica guarda con el poder político ya que sólo depende de la Orden quien aprueba las constituciones y designa autoridades y profesores. Cuando se expulsa a los jesuitas, tanto en el período franciscano como en el del clero secular, la dependencia del poder virreinal es directa. Sin embargo, el ideal de la autonomía de la universidad permanece y se hace ver en las constituciones de 1824 (Universidad Provincial) y de 1854 (Nacionalización) en la me-

didada que ambas defienden el fuero académico (prescripto por las Leyes de Indias para catedráticos y estudiantes), y reservan para el claustro tanto la elección del Rector como la aprobación de las constituciones.

El *claustro* se compone de todos los graduados de la Universidad residentes en la ciudad y constituye una verdadera corporación con sus privilegios: además del fuero especial, *el* derecho a percibir *propina* de los graduantes, su participación con voz y voto en las decisiones fundamentales de la vida de la Universidad, el uso de signos de distinción en la vestimenta. El *elitismo* se desprende de cada una de las regulaciones.

Encontramos, pues, en estas primeras constituciones rasgos que Cuesta Fernández describe como lo peculiar y determinante del modelo jesuita: Sintetizando: su afán de determinación de un modelo didáctico y de organización de las conductas dentro del espacio escolar. Marcas que se reproducen en el sistema educativo moderno y, por ende, en el código disciplinar que nos ocupa.

Pero los cambios económico-sociales e ideológicos de fines de siglo XVIII influyen en las instituciones. En el orden de las teorías filosóficas, a pesar de que el Escolasticismo continua siendo la base de los estudios filosóficos y teológicos, el conocimiento de las teorías baconianas y cartesianas permite poner en duda los planteamientos aristotélicos. Esta influencia se siente en el carácter general de la enseñanza y algunos profesores introducen en sus clases conceptos de filosofía moderna. Surge así una nueva fe: la fe en el progreso constante de la humanidad, basada en el conocimiento sistemático del mundo a través de la ciencia racional y experimental. Estas ideas van unidas a una tendencia utilitaria característica de esa burguesía que comienza a formarse con las reformas Borbónicas de liberación del comercio internacional y que, en materia educativa, siente la necesidad de estudios menos especulativos que la filosofía escolástica y la teología.

Por cierto, en el marco de un orden colonial cristalizado, las reformas no son profundas y los estudiantes actúan como caja de resonancia de las cada vez más ríspidas inadecuaciones del sistema político con rela-

ción a las nuevas estructuras socio-económicas que se están perfilando. Este es el sentido que se le puede otorgar a las rebeliones estudiantiles que a fines de siglo agitan tanto al Colegio Carolino como al del Monserrat. Documentos de la época demuestran que, en el primero, el clima de indisciplina y violencia es muy frecuente (Salvadore Antonino, op. cit: 143); por su parte, los colegiales del Monserrat se rebelan en 1775, expulsan al Rector y toman el edificio (Perotti, Raquel, 1973). En ambos casos, las razones que se aducen son la aplicación de medidas disciplinarias que los estudiantes consideran arbitrarias. Más allá del carácter anecdótico de tales incidentes, se puede inferir el cuestionamiento a contenidos y métodos que no están ya acordes con las realidades económico-sociales vigentes.

**b. La disciplina escolar historia en tiempos de “revolución y guerra”.**

Los hombres que participan en el movimiento de emancipación de principios de siglo XIX están profundamente influidos por las ideas de la Ilustración con su carga de fe en la razón y en la ciencia. Consecuentes con ellas consideran a la educación como el más eficaz instrumento para formar al soberano. Esto se refleja en todos los niveles en que actúan y los “estudios preparatorios” forma parte de sus preocupaciones.

En cuanto a la Historia, es incluida por primera vez, como disciplina autónoma, en el Plan de Estudio del Colegio patrocinado por San Martín en Mendoza; en Buenos Aires recién se incluye en 1820, mientras que en Córdoba comienza a dictarse a partir de 1854 con la nacionalización del Monserrat. Como creemos haber demostrado, la estructura de los estudios y, probablemente, también las prácticas cotidianas, en el marco de la Universidad se mantienen con las características de la universidad colonial.

**c. Hacia la consolidación de la disciplina: la Confederación “el intento más orgánico...”**

Habiendo sufrido tres décadas de divisiones internas se cree, después de Caseros, llegada la hora de la organización política definitiva. Las jornadas de setiembre de 1852 demuestran que la unión esperada no se lograría todavía: Buenos Aires no sacrificaría voluntariamente los privilegios largo tiempo mantenidos.

Sin embargo, la promulgación de la Constitución y la elección de Urquiza como primer presidente constitucional hacen sentir a sus contemporáneos que una nueva etapa se ha iniciado. Es el comienzo del fin de las luchas civiles, se afirma, y esta unidad política debe afianzarse con el desarrollo de la educación en todo el territorio nacional.

El Colegio de Concepción del Uruguay es el que primero centra los intentos de reforma. Funciona, como la mayoría de estos institutos, bajo el régimen de internado ya que muchos de sus alumnos vienen de lugares distantes. Larroque es su rector durante más de una década y bajo su dirección la escuela alcanza gran renombre. El Plan que implementa (no incluye la disciplina Historia) es el primero que establece estudios con bifurcaciones en nuestro territorio. En realidad, la intención del Rector Larroque es conformar una institución que pueda servir como base de una futura universidad.

Pero la Confederación no limita a Entre Ríos sus iniciativas de estudios preparatorios, su acción se traslada a las provincias tratando de expandir, mediante la educación, la unidad nacional. Así se aprueba en 1856 una Ley del Congreso de la Confederación por la que se fundan colegios en Mendoza, Salta, Tucumán y Catamarca. Las dificultades económicas que hemos señalado impiden su concreción y es derogada al año siguiente por otra ley que autoriza concentrar en la primera enseñanza los fondos dedicados a la educación.

En 1854 se nacionaliza la Universidad de Córdoba modificándose el Plan para los Estudios Preparatorios, entre las asignaturas que se incorporan a los estudios preparatorios se encuentra Historia.

El fin de las luchas civiles en el interior permite encarar la fundación de nuevos colegios en las provincias. En Corrientes se funda en 1853 el Colegio Argentino cuyo Plan es similar al del Deán Funes de 1813; en Tucumán el Colegio de San Miguel en 1854. Ambos son nacionalizados, el de Tucumán en 1858 y su dirección confiada a Amadeo Jacques, quien propone un Plan muy completo en las diferentes áreas y que incluye Historia en todos los años. El Plan por su intención abarcativa es un claro antecedente de los que se implementan a partir de la consolidación del sistema educativo nacional.

Al finalizar esta etapa se crean los Colegios de San José en Salta y el Preparatorio en San Juan que servirían de base a los Colegios Nacionales luego fundados durante la presidencia de Mitre.

No obstante, el problema económico se impone. Desde el 10 la única entrada firme de metálico en nuestro territorio es la Aduana y ésta continúa en poder de Buenos Aires. Por otra parte, los compromisos financieros contraídos por Urquiza antes de Caseros deben ser atendidos. Una serie de medidas se intentan: derechos diferenciales, préstamos extranjeros, emisión de moneda fiduciaria. La realidad es una inflación siempre creciente.

La educación siente sus efectos y dentro de ella se sacrifican los estudios de menor tradición: los preparatorios. La política de desarrollo y unificación de la educación no puede concretarse pero los intentos consignados, constituyen antecedentes de los estudios secundarios que se consolidarán en la década de 1860.

Sostenemos pues que, a pesar de los inconvenientes económicos ya apuntados, podemos considerar con Oszlak (1997: 45) los diez años que van de la constitución a la unidad como *el intento más orgánico para establecer las bases de un Estado nacional desde que el país adquiriera su independencia*, y

en ese proyecto, la política educativa en general, y la enseñanza de la historia en particular, contribuyen a delinear una etapa de transición hacia lo que hemos llamado el período constituyente en el cual las características que la disciplina ha ido adquiriendo se consolidan y se difunden por todo el territorio nacional.

### III Momento inaugural y etapa constituyente:

El sistema educativo, crecido al calor de iniciativas privadas o de gobiernos locales desde la época colonial, se conforma en sus características fundacionales, en el período que va de 1860 a 1910.

*Todo estaba por hacerse*, las palabras que toma Cuesta Fernández de un inspector de escuelas español describen también el ciclópeo esfuerzo argentino, puesto en juego en el campo educativo, cuando aún estaban abiertas las heridas provocadas por más de setenta años de guerras civiles. Se crean instituciones —de primeras letras, colegios nacionales, escuelas normales, técnicas y comerciales—, se establecen planes de estudio, programas y se los reforma, se inicia la edición de libros de textos.

El quehacer legislativo aborda todos los niveles de la educación y, en su regulación, conforman un sistema: la Ley Avellaneda de 1876 instaura los primeros estatutos de la universidad moderna; por su parte, la Ley 1420 de Educación Común de 1884, con su correlato en el territorio nacional, la Ley Láinez de 1905, requiere un debate entre el liberalismo y el clericalismo que había hegemonizado la educación colonial, tensión sólo temporalmente superada. Para los estudios secundarios no hay una ley general pero, la creación de Colegios Nacionales y las sucesivas reformas de planes de estudio que rigen para todo el país, cumplen el mismo papel centralizante.

En el marco de ese proceso de conformación de un sistema educativo nacional ubicamos la etapa constituyente del código disciplinar de la historia. Por ello, precisando la periodización en función de la problemática bajo estudio, esta primer etapa del código disciplinar de la historia se extendería desde 1863 —creación de los colegios nacionales y nue-

vo plan de estudio- hasta la primera década del siglo XX cuando se inicia una etapa de revisión del papel de la historia en el nivel medio en el marco de la acuciante percepción de peligro de disolución nacional ante el creciente flujo migratorio y los movimientos sociales contestarios al orden socio-económico y político existente.

**Centralismo y elitismo: desde el sistema educativo al código disciplinar de la historia.**

Al llegar Mitre a la presidencia, existían en nuestro territorio sólo dos colegios nacionales (Montserrat en Córdoba y Concepción de Uruguay en Entre Ríos), la siguiente enumeración de las creaciones y refundaciones dan cuenta de la importancia de la labor realizada: 1863, fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires; 1864, reestructuración Colegio Nacional de Montserrat y del Colegio Nacional del Uruguay; fundación de Colegios Nacionales en Mendoza, Tucumán, Salta, San Juan, Catamarca; 1868, fundación del Colegio Nacional de San Luis; 1869, fundación de Colegios Nacionales en Jujuy, Santiago del Estero, Corriente, La Rioja, Santa Fe; 1874, fundación del Colegio Nacional de Rosario; 1884, fundación del Colegio Nacional de la Plata. Dieciséis colegios en poco más de 20 años.

Si la escuela primaria es pensada como lugar de homogeneización de una población crecientemente heterogénea; el nivel medio tiene a su cargo la formación de la burocracia para el estado naciente.

*... que la inteligencia gobierne, que el pueblo se eduque, para gobernarse mejor, para que la razón pública se forme, para que el gobierno sea la imagen y semejanza de la inteligencia...<sup>4</sup>.*

La política de cooptación de las elites dirigentes provinciales forma parte de ese liberalismo centralizante y, en el plano educativo, se refleja

4 Mitre, B., citado en SOLARI, Manuel (1978)

también en el primer plan del Colegio Nacional de Buenos Aires en el que se establece cuarenta becas para niños pobres de toda la República<sup>5</sup>.

El nivel, como dijimos, está dirigido a un universo constituido por jóvenes varones, quienes, en su gran mayoría, seguirán carreras universitarias<sup>6</sup>; las posiciones encontradas sólo se dan entre quienes defienden una "escuela única" y aquellos que proponen bifurcaciones según la carrera elegida. Su *elitismo*, está presente en los debates en el Congreso, las Memorias anuales de los Ministros, los informes de inspectores o las fundamentaciones de los proyectos de reforma. Si bien se entiende que deben abarcar todos los ramos del conocimiento para "preparar para la vida", en la medida que existe un consenso general sobre su función central de preparatorio para la universidad<sup>7</sup>,

Existe consenso también sobre que los estudios secundarios deben ser arancelados, lo que nuevamente lo diferencia de la "educación popular", obligatoria y por ello gratuita. Dice el Ministro Carballido, en 1891:

*No hay precepto del decálogo republicano que imponga al Estado el deber de la enseñanza secundaria gratuita, y haga pagar ese privilegio, no por los privilegiados, sin por la comunidad (Fernández, 1905: 389)*

Una matrícula reducida, hasta que se impone la obligatoriedad del certificado de finalización de los estudios secundarios para el ingreso a la Universidad (1884), confirma la característica en análisis.

En ese marco de elitismo, ¿qué contenidos históricos conviene a la formación de las futuras elites dirigentes? En un primer momento, la

5 Serán educados, por ahora, en dicho colegio por cuenta de la Nación, cuarenta niños pobres de toda la República.

6 Que uno de los deberes del Gobierno Nacional, es fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la juventud de las provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias. [...]



elección es clara, se requiere una formación universalista, con fuerte presencia de la historia europea. Universalismo, memorismo, función moralizante, se desprende de los primeros programas. ¿Es así también con relación al nacionalismo? Intentaremos algunas precisiones terminológicas e históricas que permitan poner en tensión tales rasgos.

#### IV. Historia escolar y Nación: una perspectiva para su análisis.

##### Del problema del progreso al problema de la nación.

En diferentes planos, las acciones que la elite liberal gobernante lleva a cabo a partir de 1880 nos son por demás conocidas. Convencidos que el desarrollo del capitalismo traería prosperidad se lanzará a la tarea de “domesticar la tierra”: ferrocarriles, mejoras en los puertos y transportes fluviales, propiedad privada de la tierra, apertura al capital extranjero, terminarán, al mismo tiempo, con la “barbarie” de los habitantes de las pampas. En esa década, este programa adoptará el tan conocido lema de “orden y progreso”.

Pero la domesticación de la tierra no es suficiente. Las otras fuentes de la barbarie —la tradición española y los grupos étnicos que habitan el territorio— también deben ser erradicados. La receta propuesta para el “mal de la tierra” resulta también funcional a este propósito: los puertos reciben incontables barcos de inmigrantes europeos y, en los ferrocarriles, son transportados al “desierto argentino”. Resuena aquí otro lema, “gobernar es poblar”<sup>8</sup>. Concluida esta parte del proyecto, se hace realidad una última imagen compartida por este grupo de intelectuales: el destino nacional que señalaba a la Argentina como líder natural de

8 Si bien la descripción no hace referencia al aspecto político, este programa que brevemente enunciamos es indisoluble de un proyecto de dominación —el del régimen oligárquico liberal instaurado en las últimas décadas del siglo XIX— que Botana describe tan acertadamente como la República Posible y que es deudor, en mucho, de la propuesta de uno de los proyectistas de la generación del '37, Juan B. Alberdi.

Sudamérica. La distancia entre destino y realidad no se hace esperar y es objeto de reflexión de alguno de los mismos proyectistas —nos referimos a Sarmiento y Alberdi especialmente— en sus últimos años de existencia.

La relevancia otorgada a la idea de orden y progreso en esta primera etapa un dato de suma importancia:

*“aunque un cierto patriotismo constitucional existiese luego de Caseros, aunque las asociaciones y clubes políticos contribuyesen a la creación de un imaginario nacional (...) aunque apareciesen estatuas y otros lugares de la memoria urbanos, era difícil en ese contexto que formas de nacionalismo, entendidas simplemente como exaltación de la nación, del pasado, de la tradición, desempeñasen un papel relevante (...) Lo principal era la pura exaltación del progreso, es decir, del futuro” (Devoto, F. 2005:3).*

La nación no se presenta, entonces, como un punto de partida indispensable para los proyectistas de la generación del '37: “la exaltación de la patria no estaba en las temáticas que más les atraían” (Devoto, F. 2005: 4). En verdad, sólo cuando la “cuestión inmigrante y social” se vuelve un problema, es decir, entre siglos, la “cuestión nacional” adquiere igual relevancia y las elites descubren la problemática de la identidad, la necesidad de homogeneizar creencias que se suponen son condición de posibilidad de existencia de toda nación.

Nos proponemos, ahora, avanzar en la definición de ciertas categorías que permitan dar cuenta de la existencia y rasgos característicos de la nota distintiva de nacionalismo en la etapa constituyente del código disciplinar de la historia. Sosteníamos inicialmente que nos interesa, particularmente por su relación con los usos sociales de la historia escolar, visualizar la construcción de cierto discurso que se volvió inseparable de la afirmación nacional en este momento histórico. A este tipo de narraciones, los relatos de la nación, J. Revel (2005) atribuye una triple función: afirmar una identidad; garantizar una continuidad; y reforzar una comunidad de destinos. A partir de ello ofrece un repertorio de valores

y de significados compartidos y se convierte en un discurso portador de inteligibilidad y durabilidad para los miembros de esa comunidad.

El consenso en torno a la definición de Nación en términos de comunidades imaginarias (B. Anderson) o como invención social (E. Hobsbawm) y a su edificación como obra de los estados y nacionalismos, "*las naciones no construyen estados y nacionalismos sino que ocurre al revés*" (Hobsbawm, F. 2000:18), nos conduce a intentar identificar la operación simbólica nacionalista y nacionalizante –tal como hace referencia Cuesta Fernández- emprendida por el estado "liberal" argentino a partir de su consolidación a fines del siglo XIX.

Para ello, nos vemos en la necesidad de abordar al menos tres cuestiones: ¿qué se entiende por nacionalismo?; ¿existía algo que pudiera ser nombrado de tal forma en la Argentina al momento de construcción/consolidación del Estado-Nación? ¿qué principios se constituirían en claves imaginarias de identificaciones con este nuevo Estado-Nación y cuáles serían sus "mitos fundacionales"?

### 1 - ¿Qué se entiende por nacionalismo?

Siguiendo a Fernando Devoto (2005) proponemos responder al primer interrogante diferenciando entre un sentido restringido del concepto nacionalismo, que haría referencia a movimientos políticos básicamente antiliberales, que le otorgan un papel preponderante a las especificidades históricas, raciales o culturales de una comunidad política con relación a otras y que, en nuestro país, surge a principios del siglo XX. Un segundo sentido, más extensivo, refiere a la existencia de un "*conjunto de proyectos formulados y de los instrumentos utilizados por las elites políticas de los estados occidentales para homogeneizar a poblaciones heterogéneas dentro de determinados confines*" (Devoto, F. 2005: XIV).

2 - ¿Existía algo que pudiera ser nombrado de tal forma en la Argentina al momento de construcción/consolidación del Estado-Nación?

Teniendo en cuenta esta definición más abarcativa es que podemos reconocer en las elites políticas que llegan al poder en el momento de consolidación del estado liberal –con todos los recaudos de aplicar tal categoría al Estado que, a fines del siglo XIX, lleva adelante las tareas de "orden y progreso"- la aparición de ideas y políticas que impulsan mecanismos para uniformar las diferencias y propugnan la adhesión a ciertos valores, símbolos y tradiciones.

Identificamos en esta tradición liberal ciertos aspectos de un nacionalismo identitario –la segunda acepción propuesta por Devoto- cuyo origen es posible rastrear en escritos de la generación del 37, y sus relatos fundacionales en la obra de Mitre y, finalmente, en los grandes debates entre Alberdi y Sarmiento hacia los años 80. Deberán pasar varias décadas para que la hegemonía de esta tradición sea puesta en entredicho. Mientras tanto, los valores que apoya, los fundamentos políticos y jurídicos sobre los que se legitima y cierta idea de pasado que sustenta otra de futuro dan lugar a una primera etapa de "invención de la identidad nacional".

En el plano que nos ocupa particularmente interesa analizar las formas que dispone el flamante aparato estatal para llevar adelante la operación de producción e imposición de *elementos ideales como la difusión de símbolos, valores, sentimientos de pertenencia a una comunidad* (Oszlak, O. 1990:13). En este proceso de construcción de lazos simbólicos de la nación, la elite gobernante –haciendo uso de los instrumentos estatales que controla- se convierte en, palabras de Rosanvallón, en "productora de la Nación" (en Hobsbawm, E. 2000: 29). Para esa "nacionalización del pasado" promueve ciertos "mitos fundacionales" (imágenes, lenguajes estereotipos nacionalizantes) que otorgan *las claves imaginarias para la identificación de los individuos-ciudadanos con el Estado-Nación* (Cuesta Fernández, R, 1997: 93).

En ese momento el proyecto civilizatorio de la elite contaba ya con un repertorio simbólico, la imagen-matriz de civilización o barbarie y un relato sobre el pasado –a partir de las obras fundantes de Bartolomé Mitre -funcionarán como ficciones orientadoras claves en la construc-

ción del imaginario nacionalista- y un instrumento estatal –el sistema educativo moderno- que se constituiría en su más eficaz vehículo para la construcción de identidad nacional.

### 3 - ¿Qué principios se constituirían en claves imaginarias de identificaciones? ¿cuáles serían los “mitos fundacionales” de este nuevo Estado-Nación?

*Si las naciones son una invención social, son el producto de una ingeniería ideológica consciente* (Hobsbawm, E. 2000: 101), esta obra impulsada por el Estado liberal cuyo diseño es deudor en mucho del oficio del historiador, del sistema educativo en general y la disciplina escolar historia en particular<sup>9</sup>.

Seguimos, en este punto, un interesante análisis de Maristella Svampa (2006) quien propone una historia de las ideas políticas argentinas articulada con el campo intelectual. La hipótesis principal de la socióloga sostiene que la imagen-matriz sarmientina de “Civilización y Barbarie” cumple un rol fundamental en el proceso de construcción del Estado nacional al constituirse como imagen fundacional en el dispositivo simbólico de la ideología liberal.

Esta imagen-matriz, se encuentra presente también, en el análisis de N. Shumway (1993) al estudiar las “ficciones orientadoras”, es decir, las creaciones artificiales que han configurado una idea de “nosotros” a partir de la construcción de una identidad colectiva conformada desde el relato de un pasado común.

Ambas perspectivas nos permitirán reconstruir los principios del nacionalismo identitario propiciado por el liberalismo “restrictivo” que construye al estado en función de un discurso del orden, orientado por

<sup>9</sup> Tal afirmación no implica desconocer la importancia de otras disciplinas escolares, como la lengua, el civismo y la geografía.

la gestión del progreso y en nombre de la civilización cuyo monopolio detenta.

Como señalábamos anteriormente, Svampa se propone reconstruir el recorrido de la imagen sarmientina desde una lectura cultural de lo político asumiendo que, en este plano, la imagen opera como un principio de legitimación política del liberalismo, expresando las dos dimensiones del proyecto civilizatorio llevado adelante por la elite liberal: una dimensión exclusionista y la otra inclusionista.

Señalemos algunas de las características que darían cuenta de la dimensión exclusionista: a) como fórmula de división, remite a la historia del país, al combate entre dos fuerzas, lucha que finalmente culmina con la eliminación de las montoneras rebeldes y de los indígenas del sur, b) en cuanto a la temporalidad, si bien hace referencia al pasado –recuerdo de una lucha cercana en la que se encuentran el período de las guerras civiles y el gobierno de los caudillos- establece una separación neta, un corte, entre este nuevo proceso de construcción social y aquel tiempo histórico c) en el plano político, el principio de orden en función del progreso legitima una república restrictiva que sienta las bases de la marginación política de una parte de la población.

Incorporemos, ahora, la dimensión integracionista de la que era portadora la imagen: a) el orden instaurado apuntaba, entre otras cosas, a la apertura a la inmigración a la incorporación del país al mercado capitalista mundial; b) como parte de este proyecto de modernización sostiene un principio de integración social a través de un ideal educador y del progreso social general.

Diferencias importantes entre una y otra dimensiones en las cuales, sin embargo, es posible encontrar un elemento en común: cierta noción de homogeneidad que se construye a partir de la diferenciación con el/los otros. Si en el lenguaje de la exclusión el “otro” (la población nativa, los caudillos, el interior) es eliminado o marginalizado, en el segundo lenguaje señalado tampoco hay mucho lugar para la diferencia. En el proyecto civilizador la integración se realiza a través de la absorción del

polo adversario y de ahí la importancia del sistema educativo que señalábamos anteriormente.

Ambos lenguajes –el exclusionista y el integracionista– conviven en un débil equilibrio hasta la última década del siglo, cuando, decíamos, con la llegada de la inmigración y los peligros para la desintegración del orden social donde el tema nacional se vuelve un problema y serán ya los “primeros nacionalista en sentido restringido” quienes, a partir de una relectura de la imagen-matriz sarmientina, diagnostican/recrean/implementan con más fuerza el proceso de construcción de lazos simbólicos de la nación. En este momento, se produce una inversión del paradigma civilizatorio descrito anteriormente; el uso de la figura de “lo exótico” propio del campo cultural enlaza con lo político en la figura de la exclusión. El paso del inmigrante “imaginario” al “real” comienza a redefinir “lo nacional” en oposición a lo “cosmopolita” y orienta los esfuerzos a lograr un principio de cohesión social en contra del inmigrante, portador del germen de la descomposición social. En ese momento resulta necesario recrear los mitos fundadores, producir nuevas interpretaciones, inventar otras matrices simbólicas para explicar otras realidades, legitimar otros principios políticos. La operación principal consistirá en alterar los polos de la dicotomía “civilización o barbarie” expandiendo este último (que incorpora, ahora, no sólo a los nativos, sino también extranjeros) y reduciendo el primero (la civilización identificada con la oligarquía gobernante).

**Otro “mito fundacional”: El pasado nacionalizado, obra de Mitre.** Decíamos que la elite liberal contaba –al momento de su llegada al poder –con un repertorio simbólico conformado por la imagen matriz sarmientina de civilización o barbarie y con las obras históricas de Bartolomé Mitre.

El tercer gran promotor intelectual, al lado de Alberdi y Sarmiento, de la nueva argentina se llama Bartolomé Mitre. Historiador, figura de la política nacional, creador de numerosas instituciones estatales, académicas, es sin dudas, retomando la imagen anterior, uno de los “ingenieros” más importantes en la construcción de la nacionalidad. En un contexto

más preocupado por el futuro, orientado por la idea civilizatoria de progreso, Mitre propone articular ese constructo temporal –también predestinado, promisorio– con los otros tiempos históricos, presente y pasado, integrándolos en un relato histórico que legitimara el “estado de las cosas” en pos de un sentido esperado.

Pero esta lectura liberal del pasado, del surgimiento de la Nación tardó en imponerse; sólo cuando las elites dirigentes tuvieron la necesidad de un relato sobre los orígenes –ante los peligros de la inmigración y la “cuestión social”, el desencanto del proyecto civilizatorio en su dimensión integracionista– a los efectos de construir una identidad nacional, emerge con fuerza la obra mitrista como artefacto de conformación de un “nosotros”.

Sus obras brindarán a numerosas generaciones “mitos fundacionales” “claves imaginarias”, al decir de Cuesta Fernández, para la identificación con la Nación. Por ello, sostiene Devoto, “*parece legítimo empezar con Bartolomé Mitre cualquier historia del nacionalismo argentino*” (Devoto, F. 2005:5), por supuesto en el sentido extensivo que señalábamos anteriormente, es decir, un nacionalismo identitario antes que en el sentido político restringido<sup>10</sup>, liberal antes que tradicionalista.

Nos encontramos, en este punto, con el problema que planteábamos inicialmente: los usos sociales de la Historia en el momento de construcción de los Estados-Nación. Retomaremos aquí sólo dos definicio-

10 Si bien identificamos las acciones de Mitre con nacionalismo cultural, es decir, identitario, que se propone impulsar mecanismos que uniformen creencias, adhesión a símbolos, etc. antes que un nacionalismo político –asociado a los movimientos nacionalistas posteriores– ello no desconoce la creación/utilización de las instancias políticas, académicas, educativas y de difusión para llevar adelante dicho proyecto. Durante su presidencia comienza la estructuración de la enseñanza media; la creación de Colegios Nacionales en las capitales de provincia con un Plan de Estudios uniforme dan cuenta de la creciente “centralización porteña”.

nes que nos permitan reconocer, a grandes rasgos, que valor se le otorga a la disciplina en este contexto histórico particular.

Para Riekenberg, en el momento de construcción de los Estados-Nación, la Historia se convierte en una *"herramienta para atenuar conflictos mediante la narración de responsabilidades históricas y roles sociales claramente delimitados, en muchos casos a través de valoraciones éticas acerca de los hechos y personas del pasado"* (en Jelin E. 2004:3)

Alberto Rosa ofrece una mirada similar, al preguntarse cuales son los mecanismos de cohesión de los que disponen las comunidades cuando han dejado de ser primarias, cuando se funde con otras, surgen conflictos, nuevas formas de autoridad... aparece allí, sostiene, la necesidad de *"generar nuevos artefactos para la constitución del nosotros, la legitimación del poder, la gestión del conflicto y la eliminación de posibilidad de toda disidencia. Nace así la historia, y, luego, la enseñanza de la historia"* (Rosa, A. 2006:46).

¿Podemos atribuirle tales "propiedades" a la obra de Mitre y a la historiografía liberal que con él se inaugura? ¿a partir de qué estructura narrativa se desarrolla el relato histórico? ¿qué supuestos ideológicos subyacen?

En cuanto a los actores, su obra histórica rescata, como personajes principales, a las élites urbanas porteñas (teoría de los grandes hombres) relegando a masas y regiones del interior al papel de actores secundarios: Esta diferenciación se logra a partir de dos estrategias narrativas: la adjetivación y el encadenamiento de los sucesos que se presentan. Se hace uso de figuras estereotipadas –en particular con relación a los caudillos– que, al mismo tiempo que permite condenar a los opositores, exaltan y legitiman la hegemonía de las minorías ilustradas. En realidad, el actor principal que subyace y da continuidad al relato es "La Nación" que, por momentos, adquiere rasgos de personalidad y género.

Las temáticas giran en torno a la Revolución de Mayo (reconocidos a nivel de los grandes procesos revolucionarios mundiales, como la Revolución Francesa) y la acción de personalidades individuales (San Mar-

tín, Belgrano, Rivadavia, Moreno: parte del panteón liberal constituido por tres generales, un marino, un sacerdote liberal, dos políticos, un escritor y un filósofo ) que, si bien resaltados en su figura y valores, son rescatados en tanto son útiles para consagrar una identidad colectiva: la Nación Argentina y su revolución.

Espacialmente, si bien hay un esfuerzo por situar a la nación argentina en el contexto continental y mundial –en el sentido de resaltar su papel preponderante– la mayoría de los sucesos tienen lugar o impactan en un espacio concreto: Buenos Aires (las invasiones inglesas sólo ocurren en Buenos Aires, el librecomercio es únicamente inquietud del puerto, sólo allí había logrado la revolución –a diferencia, por ejemplo de Colombia– arribar a soluciones políticas legítimas).

Con relación al tiempo, se le otorga cierta dimensión al período colonial en tanto permite justificar la originalidad de la nación argentina: escasa mezcla racial, papel desempeñado por la inmigración ya en épocas tempranas, la transmutación del conquistador en colonizador (atribuido a la falta de riquezas metalíferas o de mano de obra indígena) pero, por supuesto, el período fundamental, tiene su inicio en los acontecimientos que se suceden a partir de los sucesos de mayo y que culminan con la unidad y organización institucional.

Por último, y aquí aparece la imagen-matriz sarmientina –un relato del pasado conformado a partir de las irreductibles dualidades que conforman estructuras binarias España contra Europa, campo contra ciudad, razas oscuras contra razas blancas, hombre del interior contra hombre del litoral y, finalmente, como base, Civilización contra Barbarie.

A partir de estos elementos, podemos acercarnos a la dimensión ideológica, a los usos sociales de la historia, sobre la que nos interrogábamos. Devoto lo sintetiza de la siguiente forma: *"el pasado no sólo garantizaba el futuro sino que revelaba a quién le toca liderar el proceso. Proveer legitimidad tanto para un proyecto de unidad nacional como el derecho de Buenos Aires a liderarlo"* (Devoto, F. 2005:5).

Desde el marco teórico formulado por Cuesta Fernández, desde el cual nos proponemos reconstruir la conformación de la disciplina escolar historia, sus usos sociales, contenidos y prácticas, es decir, las características del código disciplinar de dicha disciplina, sus cambios y continuidades en nuestro territorio, resulta necesario analizar los textos visibles del código: discursos administrativos, académicos, planes de estudios, programas y libros de textos como nivel de concreción, para, finalmente, arribar al nivel de las prácticas, como instancia próxima de investigación. Las luchas en el campo de las ideas políticas a veces preceden, otras se desarrollan en forma paralela a la conformación de políticas e instituciones; en circunstancias, se imponen a partir del complejo, tal vez contradictorio, aparato institucional estatal y, en ese movimiento, se imponen o son resistidas en el campo de las políticas educativas.

## V Textos visibles del Momento Constituyente.

### a. Planes de estudio, la lenta incorporación de la historia nacional.

El análisis de la inclusión de la disciplina escolar historia en los Planes de Estudio de los Colegios Nacionales, permitiría marcar límites espaciales y temporales a la idea, teóricamente formulada, del uso social de la disciplina escolar historia en la conformación del sentido de pertenencia nacional en la etapa de construcción y consolidación de los estado-nación.

Queda claro que un Estado, que construye sus aparatos en todo el territorio y forma su burocracia está conformando una red de relaciones que trasciende las diferencias regionales, de clase, de religión. Pero en una primer etapa no hay necesidad de otorgarle a esa elite, otros contenidos educativos más allá de la cultura universal reputada pertinente para la formación de los sectores dirigentes. En el campo de la formación histórica, la historia universal (Europea) se une a la tradicional historia sagrada y se completa con la historia y geografía nacional; se propone otorgar solaz a los sectores dirigentes así como adornar sus discursos de políticos y funcionarios.

Pero, adicionalmente, es necesario marcar que, en el plano de la academia, la historia nacional aún no está consolidada. Recién en 1893 se funda la Junta de Historia y Numismática, luego Academia Nacional de Historia, creada también por Bartolomé Mitre.

Por ende, la construcción de la historia oficial es paralela al proceso de unificación y centralización del sistema educativo y todavía está en germen cuando se crean los primeros colegios nacionales y se unifican los planes de estudio. La obra de Mitre (la Historia de Belgrano es de 1857/58 y La Historia de San Martín y de la independencia argentina es de 1876-77) inicia la historia oficial. La polémica con Vicente Fidel López,<sup>11</sup> si bien centrada en diferencias metodológicas, corrobora estas afirmaciones.

Como vimos, recién a fines de siglo XIX la historia oficial se consolida y es asumida como herramienta homogeneizadora de una elite que siente en peligro su hegemonía: se instaura un panteón de héroes, se ofrecen como modelos para todos los argentinos próceres elegidos entre quienes nunca representaron facciones en pugna. *Ficciones orientadores, liturgias festivas* se imponen en la escuela y a través de ella, a toda la sociedad.

Todas estas razones permiten explicar por qué se impone en los planes fundantes la tradición académica (Goodson) que distribuye rígidamente disciplinas que cubren todos los campos de conocimiento pero con neto predominio de las ciencias exactas y aplicadas y con un gran desarrollo de las lenguas extranjeras (modernas y clásicas). Aún en 1884, afirma Wilde, ministro de educación de Roca: considero *que si hubiera de elegir una supremacía, elegiría la de las Ciencias Naturales...* (Fernández. Op.cit)

11 Danuta Teresa Mozejko y Ricardo Lionel Costa, sostienen que lo que está en juego no es tanto la verdad de los hechos del pasado sino más bien el control de la definición de la verdad en la historia argentina.

Sin embargo, no se discute, como es el caso de otras disciplinas, la presencia de la historia en el currículo. Cada reforma la incluye y, en todas, es la disciplina predominante entre las "Ciencias del Hombre". Esto da cuenta que es un conocimiento valorado y goza de consenso. No obstante, los cambios sucesivos en la distribución de sus contenidos, concretos históricos, períodos, denominaciones, permite vislumbrar vacilaciones en la selección de contenidos considerados legítimos y valiosos y, y por ende, en el uso social de la disciplina.

En el Plan Fundante se estudia, en los dos primeros años, junto con la geografía. La secuenciación de los estudios históricos está pensada siguiendo el principio de lo cercano a lo lejano, de los tiempos más actuales a los más remotos: *Historia de América y de la República* en primer año, *Moderna de Europa* en segundo, de *Grecia y Roma* en tercero, *Antigua* en cuarto. En el último año, el *Resumen de Historia Universal y Filosofía* parece dejar explícita la conciencia histórica de tipo universalista que se persigue a lo largo de todo el plan. La escasa relevancia que alcanza la historia nacional refuerza esta interpretación. No parece buscarse a partir del estudio de la historia en el nivel medio, la conformación de una conciencia nacional. Devoto<sup>12</sup> interpreta esto diciendo:

*"La modernización y no la identidad nacional, que era probablemente dada por descontada finalizado el proceso de integración territorial y de organización constitucional, era lo que preocupaba prioritariamente a grupos dirigentes dispuestos, por lo demás, a valorizar rápidamente doctrinas como el darwinismo, que podían inclinarlos hacia un modelo educativo en el que ocupara un mayor espacio la enseñanza de las "ciencias aplicadas" y no de las humanidades."*

Coincidiendo con la consolidación de la historia oficial, en los planes de estudio, la historia nacional recién adquiere un lugar más importante hacia fines de siglo, tal vez cuando los ingentes flujos migratorios parecen poner en peligro la identidad nacional. En el prólogo de uno de los li-

12 DEVOTO, Fernando (1993)

bros de textos del período, hace explícita lo que se entiende falencia de los primeros planes el cambio de criterio, refiriéndose a la reforma de 1884 sostiene:

*"Esta reforma era una exigencia imperiosa en la educación secundaria, porque ni racional ni pedagógicamente se explica que un hombre deba saber la historia de Judea, y pueda ignorar la de su propia patria. La rutina, poderosa en todo, ha sido causa de que en los colegios nacionales de la República Argentina se haya enseñado la historia durante muchos años, como los franceses la enseñan en su país, es decir, dando mayor importancia a la historia de Francia. Bajo el punto de vista de la enseñanza parecíamos más bien que un pueblo independiente, una colonia francesa."*

Así, el Plan de 1884 amplía el número de horas dedicadas a la historia argentina, consignando para primer año: *República Argentina, desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas* y, con la misma intensidad horaria, en segundo: desde *las invasiones inglesas hasta el presente*. Si el cincuenta por ciento de los contenidos de historia argentina está destinado a la etapa colonial ¿estaría hablando todavía y, a pesar de la influencia francesa, de una tradición hispanista importante? ¿tiene relación esto con la idea de una nación preexistente a 1810, concepción que entra en contradicción con la historia oficial que hace nacer la nacionalidad por la voluntad de los hombre de mayo?<sup>13</sup>

Como dijimos, las reformas posteriores cambian permanentemente la ubicación de la historia: en el Plan de 1891, se incorpora en primer año con el nombre de "*Revisión del curso elemental de Historia y Geografía de la República Argentina*" tal vez una historia narrada, adaptada a un primer año del nivel, y nuevamente se aborda en Quinto Año, esta vez en for-

13 Según Shumway (op.cit.), dos son las premisas de la historia oficial elaborada por Mitre: Primera: la historia es la obra de los grandes hombres, todos porteños por nacimiento o inclinación. Segunda: la Argentina no existía antes de que Mayo la hiciera existir por un acto de voluntad, puesto que los hombres de la Argentina colonial, "no se cuentan en el número de los hijos de nuestro suelo".

ma conjunta con Instrucción Cívica; el objetivo ¿es la formación en valores políticos?

En síntesis, un primer análisis de los planes de estudio de los colegios nacionales en la etapa fundante, permitiría poner en tensión el papel nacionalizante de la historia en el currículo del nivel medio. En esta primer etapa, la fe en el progreso que signa el campo cultural y la tradición académica francesa, limitan su incorporación en un nivel de estudios que prioriza la formación en Ciencias Exactas, Aplicadas, e Idiomas y, en el marco del cual, la historia, culturalista y europeizante, responde al objetivo disciplinar tradicional de formación de elites. Sólo paulatinamente, a medida que se va consolidando la historia oficial y el contexto social se torna amenazante para la elite, la historia nacional aumenta su importancia relativa en los planes de estudio de nivel medio.

#### b. ¿Qué enseñan los libros de textos al reproducir la historia oficial?

Los informes de los primeros rectores de los Colegios Nacionales recogen la carencia de textos para el nivel y solicitan a los profesores que escriban biografías *lacónicas*, *retratos* y episodios que, a través de la forma narrativa, presenten la historia patria a los jóvenes.

Recién hacia fines de siglo XIX se ha creado un mercado interesante para textos que sigan los programas oficiales; cada capital de provincia cuenta con un Colegio Nacional y, la Ley de Enseñanza Libre de 1878 (Ley de Exámenes) permite a los alumnos de los Colegios privados oficializar sus títulos por medio de exámenes que respondan a los planes de estudio y programas de los Colegios Nacionales. No es casual, entonces, que a partir de la década del noventa, comiencen a aparecer los primeros textos escritos específicamente para el nivel. El análisis de algunos de ellos, utilizados durante muchas generaciones, permitirá cruzar la información derivada de los planes de estudio.

En primer lugar, es importante destacar que hay una relación explícita y legitimada entre el contenido de los textos, lo que se enseña y lo que se

evalúa. Así, en los programas de exámenes se especifica el libro seguido, se lo cita en certificados de colegios privados y en comentarios de autoridades y docentes.

En un trabajo anterior (Aguilar, 1995), analizamos cuatro libros de historia nacional que se encuentran en la biblioteca del Colegio Monserrat, escritos a fines del siglo XIX y principio del XX, con vigencia en todo el país: Fregeiro, C.L.: *Lecciones de Historia Argentina Profesadas en el Colegio Nacional de la capital y arreglada al nuevo programa* (Décima edición, 1913; 1ª 1886); Grosso, Alfredo B.: *Curso de Historia Nacional*, (1938, 1ª edición, 1893); Gambón, Vicente S.J.: *Lecciones de Historia Argentina* (1907) Prólogo y 16 lecciones con resúmenes; García Merou, Martín: *Historia de la República Argentina. La Independencia. La Anarquía. La Dictadura. La Organización institucional 1800-1870* "Obra escrita de acuerdo con el Programa de los Colegios Nacionales de la República. Tomo segundo. Undécima edición, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, Editores, (s/fha). De los cuatro autores, dos son españoles (Fregeiro y Gambón), no tenemos datos profesionales de García Merou pero los otros tres escriben desde su posición de docentes. Fregeiro une a ello trabajos de investigación como lo acredita su carácter de miembro de la Real Academia de la Historia de España. En el prólogo del texto de Gambón se marca el doble extrañamiento y supuesta objetividad que significa su carácter de sacerdote y español. Tres de los cuatro libros, tienen a principios del siglo XX, numerosas reediciones. Revisados y ampliados, conservan el mismo enfoque lo que muestra, la permanencia de un código disciplinar escolar (al menos con relación a la selección y secuenciación de los contenidos).

Centramos el análisis en contenidos relacionados con la historia oficial: la conformación del panteón nacional; la importancia asignada a la organización /unificación del país; el lugar relativo otorgado a los últimos períodos.

Tres de los cuatro textos en estudio dedican parte importante de sus capítulos al período anterior a 1862: alcanzada la unificación espacial y la organización institucional, el proceso parece terminado: posterior-



mente todo es “orden y progreso”<sup>14</sup>. En todos, el relato histórico sobre San Martín muestra la construcción de un mito. Se lo llama: *patriota puro, esclarecido, primer hombre de la Revolución sudamericana...* La postura frente a los caudillos, con matices, es siempre descalificante: los cuatro textos hablan de Artigas como traidor y de Rosas como tirano. Todos coinciden en señalarlos como factores disolventes en la unificación del país. Por los contenidos legitimados y su clasificación en función de la importancia relativa que les otorga, podemos concluir que son un claro reflejo de la historia oficial. ¿Qué nos dicen los textos sobre la postura frente a la enseñanza y el aprendizaje?

Fregeiro es el autor que más espacio le dedica a los aspectos pedagógico-didácticos recomendando una fuerte intervención del docente quien tiene la función de seleccionar y estructurar los contenidos, guiar el razonamiento y marcar las relaciones espaciales y de contenidos. Los otros libros en cambio son sumamente pobres en actividades o reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la creciente riqueza (en ediciones posteriores) de recursos gráficos sólo busca acentuar la eficiencia del modelo apoyando con recursos mnemotécnicos el memorismo tradicional, modelo que requiere del alumno un papel receptor y reproductor.

En los textos, la homogeneización del discurso histórico reproduce la historia oficial es, la única narrativa que llega a las aulas. San Martín, Belgrano, la bandera, la unidad nacional conforman el polo positivo de la historia; los caudillos, Rosas: la anarquía, la barbarie.

Si bien la estructura curricular no parece acompañar la intención nacionalizante en esta primer etapa y los contenidos de historia europea tienen tanto o más presencia que la nacional, hacia fin de siglo, los libros

14 El número de páginas dedicado al período 1810/50 equivale a más del ochenta por ciento en tres de los textos, sólo Gambón dedica proporcionalmente más páginas a los períodos más recientes.

de texto colaboran en la difusión de la historia oficial y, con ello, a la conformación de un pasado común.

Políticas estatales –alimentadas por estas ficciones orientadoras deudoras del pensamiento liberal, particularmente sarmientino y mitrista- que tuvieron un notable éxito. Afirma Romero con relación a los libros de texto utilizados hasta no hace mucho tiempo en las aulas de Historia:

*“las definiciones de la argentinidad –una, homogénea y unánime- se vinculan con el pasado heroico, con la defensa del territorio y con las fuerzas armadas, a las que la Iglesia Católica confirió una tarea misional. Excluir a los malos argentinos, a los no católicos, a los disidentes, a los “comunistas”, a los subversivos, fue la consecuencia natural de esta concepción integral de nacionalidad que los libros de texto asimilaron, difundieron y arraigaron en el sentido común” (Romero, Luis, A. 2004: 15).*

## VI. Algunas respuestas y nuevas formulaciones para viejos problemas.

La institución escolar se constituye en uno de los escenarios claves de encuentro intergeneracional, hecho social de fundamental importancia, que permite la transmisión de bienes culturales -conocimientos, reglas, sentimiento de pertenencia- a las jóvenes generaciones. Valores de patriotismo, responsabilidad social, igualdad, junto con imaginarios que resaltan la importancia del trabajo, la respetabilidad, la familia y la nación, la higiene como exteriorización física de las cualidades morales, la uniformización de usos lingüísticos, entre otros, a través de distintas prácticas y discursos y rituales dan cuenta de la importancia de esta institución social al momento de “producir la nación”.

La escuela es un espacio donde se construye y produce memoria. Desde el contrato fundacional la sociedad delega en esta institución la transmisión de la memoria social. La enseñanza de la Historia, esa “invención social” (Goodson, 1995:194) que tiene por principal objetivo, tal como sostiene Hobsbawm, la “invención de la tradición” de un Estado, no cualquiera por cierto sino del Estado-Nación, se constituye en vehículo

a través del cual se transmiten las narrativas oficiales acerca de un pasado común. Históricamente, entonces, la política homogeneizadora, encuentra en la enseñanza de la Historia un vehículo para la difusión de un modelo de Nación y de ciudadano que, a partir de un relato único, intenta instaurar un pasado común.

Una memoria oficial –liberal- del pasado se construye así a partir de la historia escolar: textos, rituales, estatuas aportan a la construcción de una memoria colectiva que sanciona una versión de la histórica como única, convirtiéndose en promotora de una igualdad homogeneizadora. El objetivo principal, una de las funciones o usos sociales que legitima la presencia de esta disciplina escolar en este contexto es el *“transformarse en una memoria que los alumnos apropiarán y cargarán de contenido afectivo”* (Demassi, C. 2004:138). En este sentido se acepta la conclusión arribada por numerosos estudios de educación comparada, de procesos de fuerte semejanza y la tendencia a la universalización del curriculum y las disciplinas escolares.

Pero, como todo constructo, debe ser acotado temporal y espacialmente.

El uso social de la historia no ha sido el mismo en los distintos niveles del sistema, en los diferentes espacios locales-institucionales; en los sucesivos períodos. Es probable que la generalización de algunas afirmaciones tenga que ver con lecturas basadas en el nivel primario del sistema naciente. En los Colegios Nacionales, el permanente movimiento en los planes de estudio de la historia argentina, muestra falta de consenso del lugar que debe ocupar en la formación de los jóvenes, no aparece en el discurso administrativo y político relacionado con el nivel medio en la etapa constituyente el objetivo claro de conformar una nación como arco de solidaridades por encima de las diferencias. Tal vez, la elite que forma la elite, no encuentra razones para hacerlo. El doble componente clasista y nacionalista bajo el que nace la burguesía se reproduce en la escuela en niveles educativos diferenciados: la “educación popular”, nivel primario y el secundario/universitario destinado a las elites gobernantes. Esta diferenciación se refleja en el uso social de la historia. Re-

ción hacia finales de siglo, los textos homogeneizan un discurso, una versión de la historia nacional que hace escuela y resiste otras perspectivas, otra selección de contenidos y la historia nacional crece en presencia en el período.

Por eso, si bien se reconoce un diseño o ingeniería consciente en hombres preclaros de la generación del '37 y del '80, fundamentalmente, aquellos que tienen la posibilidad de diseñar e implementar políticas tendientes a la implantación de un modelo de país (Alberdi, Sarmiento, Mitre), los desfases temporales, la dificultad en preservar algunas medidas como políticas de Estado por encima de los cambios en el gobierno, dan cuenta de resistencias que no deben ser obviadas. A su vez, tampoco puede subvalorarse el contexto mundial que apoya el modelo y, fundamentalmente, que el uso social nacionalizante de la historia a nivel medio tuvo más que ver con efectos contraintuitivos de la acción social cuando el inmigrante real muestra diferencias con el ideal de mitos fundantes como “Civilización o Barbarie” o “hay que poblar del desierto”.

*Centralismo, elitismo, nacionalismo*, notas distintivas que Raimundo Cuesta Fernández marca para el código disciplinar de la historia que se consolidó en la España de mediados de siglo XIX, resultan características que se transmiten a territorios culturalmente dependientes de Europa. Lo que queda claro es la asincronía de tales procesos y debe avanzarse en las resistencias que se enmarcan en especificidades locales, juego de poderes que no pueden ser desconocidos si queremos entender el substrato histórico de nuestras prácticas.

Entre 1910 y 1930 un ciclo de la historia de la conformación de la Nación llega a su término. En el transcurso de este período –que inicia con la generación del '37 pero que comienza a cobrar forma a partir de la unidad nacional– se ha ido conformando lo que Hobsbawm (2000) denomina “movimientos nacionalistas”; ese nacionalismo restringido –en palabras de Devoto- antiliberal, que se propone resolver el problema de la “cuestión nacional” a través de una vuelta a las tradiciones perdidas, argentinizando a ese “crisol de razas” en torno a un modelo cultural que los preexistía. Del problema del progreso se vira al problema de la na-

ción. Ahora sí, un uso de la historia con propósitos cívicos y patrióticos será, claramente, objetivo de la elite conservadora:

*"No sigamos tentando a la muerte con nuestro cosmopolitismo sin historia y nuestra escuela sin patria. Si realmente queremos una educación nacional, no nos extraviemos, como nuestros predecesores de 1890, en la cuestión de las ciencias y el Latín. No nos suicidemos en el principio europeo de la libertad de enseñanza. Para restaurar el espíritu nacional, en medio de esta sociedad donde se aboga, salvemos a la escuela argentina ante el clero exótico, ante el oro exótico, ante el poblador exótico, ante el libro también exótico..."* (Rojas, R. 1922).

### Bibliografía

- ALCORTA, Amancio (1916): *La instrucción secundaria*, La Cultura Argentina.
- AGUIAR, Liliana: El Radicalismo y la Reforma Universitaria, Orígenes míticos de las clases medias de Córdoba? *Anuario CEA*. UNC, Córdoba, 1994.
- AGUIAR, ORRICO, PÉREZ: *La enseñanza-aprendizaje de la Historia en los estudios secundarios. Evolución y aspectos metodológicos*. Tesis de licenciatura de historia. Director Dr. E. Endrek. 1976.
- CARRETERO, M. ROSA, A. Y GONZALEZ M. (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.
- CHIARAMONTE, J. C.: *Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810*. Presentado en el Seminario de Historia Argentina del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Boletín del Instituto, semestre de 1989.
- CROZIER y otro (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, Alianza, México.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia. Ediciones Pomares-Corredor S.A. Barcelona, España.

DEMMEL DE GOMEZ, Ana M.: *La educación primaria y secundaria en los años 1880-1884*. Tesis de Licenciatura. Escuela de Historia – Univ. Nacional de Córdoba. Dir. C. Segreti, 1970.

DEVOTO, Fernando: Idea de Nación, Inmigración y "Cuestión Social" en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974), *FLACSO, Propuesta Educativa*, Año 5, Número 8, Abril de 1993.

DEVOTO, FERNANDO (2005) *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Siglo Veintiuno editora iberoamericana, Buenos Aires, Argentina.

DUSSEL, Inés: Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el curriculum argentino, 1867-1920, *Reseñas de investigación. Propuesta Educativa* Año 4, N° 7, octubre 1992. FLACSO.

FERNÁNDEZ, J.R. (1903): *Antecedentes sobre enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina* recopilados por J.R: Fernández, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires.

HOBSBAWM, ERIC (2000) *Naciones y Nacionalismos desde 1870*. Crítica. Barcelona, España.

JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico (2004). *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Ediciones Siglo Veintiuno. Madrid, España.

OSZLAK, Oscar (1990): *La formación del Estado Argentino* Edit. de Belgrano, Bs.As. 2ª ed.

PEÑA, D. Y MATIENZO, J.N. (1905): *Misión del Estado con relación a la historia nacional*. Revista de la UBA. Año II. T. IV.

PÉREZ, Horacio O.: Debate pedagógico y hegemonía durante la organización nacional. *FLACSO, Propuesta educativa*, año 5 número 8, Abril de 1993.

PINKASZ, D., (1990): Notas para el estudio de la profesionalización de profesores secundarias en la Argentina de la primera mitad de siglo en Birgin A y Brawslasky JC. *Formación docente: pasado, impacto*. Miño y Dávila, Bs As. en prensa.

REVEL, JACQUES (2005) *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.

ROMERO, LUIS A. (coord.) (2004) *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires Siglo XXI editores Argentina.

SVAMPA, MARISTELLA (2006) *El dilema argentino. Civilización o Barbarie*. Taurus. Buenos Aires, Argentina.

## La construcción de representaciones, identidades y pertenencias a través de la enseñanza de la historia. Una aproximación al problema

Gabriel Huarte<sup>1</sup>

Nuestra labor de investigación se ha centrado en el análisis de cómo la construcción de representaciones, pertenencias e identidades a través de la enseñanza de la historia - mejor dicho a través de la "historia de la enseñanza de la historia"- ha influido en la configuración de la *conciencia histórica* definida ésta última como una dimensión de la conciencia de la sociedad (Romero, 1994). El universo de análisis fue fundamentalmente el nivel medio del sistema educativo, algunos de los resultados de estas inquietudes se plasmaron en una tesis de maestría y artículos publicados contemporáneamente y con posterioridad a la defensa de la misma<sup>2</sup>.

Los mencionados trabajos se refirieron temporalmente a los inicios de la enseñanza de la asignatura de manera oficial y sistemática en la República Argentina, situación acaecida entre los veinte años finales del siglo XIX y la primera década del XX. Las expectativas que orientaban la investigación fueron la posibilidad de establecer comparaciones con los nuevos Contenidos Básicos(CBC) que para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se proponían en el marco de la Reforma Educativa

1 Facultad Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil. Bs. As.

2 Entre otros: HUARTE, G (2001) *La historia y los contenidos básicos comunes de ciencias sociales en el tercer ciclo de la educación general básica*. FLACSO, Bs.As, (Tesis de Maestría Inédita)  
Huarte, G. y VAN der HORST, C.(2002) *Historiografía y enseñanza de la historia: análisis de los textos escolares utilizados en Argentina 1880 -1910 en Visiones Latinoamericanas*, Educación. Política y Cultura. Inés Castro (coord.) UNAM, CESU, Plaza y Valdés, México; HUARTE, G.(2005) "Los contenidos básicos de historia en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica: identidades, representaciones y la construcción de la conciencia histórica". *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Alejandra Corbalán (coord.)

sancionado por el Congreso Nacional durante el transcurso del año 1993.

En esos trabajos, indicados en las notas al pie, sólo se obtuvieron respuestas muy parciales afectadas por un estatus de alta provisionalidad, situación que se ha constituido en un especial desafío para quien los escribiera, obligándolo de alguna manera a intentar completar lo incompleto, tanto por las razones ya expuesta como por los "nuevos desafíos" que la situación descripta nos propone

En las conclusiones de la tesis que ha servido de punto de partida para estos comentarios -siguiendo entre otros autores a L. A. Romero- señalábamos que la diferencia entre lo que es propio de la conciencia histórica y lo correspondiente al saber histórico como disciplina científica, plantea el abordaje de dos dimensiones diferentes pero íntimamente relacionadas y mutuamente influidas. En ese sentido, la conciencia histórica integra una de las dimensiones de la conciencia de la sociedad que le permite establecer vínculos entre una determinada visión del pasado y un proyecto dirigido hacia el futuro. Sin embargo, es necesario percatarse de que esa construcción se realiza simultáneamente entre el pasado recordado y el futuro que es sólo un proyecto y que tampoco sería una tarea individual sino de naturaleza social, dado que quienes protagonizan ese proceso que vincula el conocimiento con las acciones emprendidas, son actores sociales que tienen sus propias perspectivas, a veces impulsados por intereses que se contradicen, circunstancias que los llevan a luchar para acomodar la realidad a sus propias necesidades.

Desde otro punto de vista, para Jörn Rüsen inspirado en Hayden White y otros referentes del *giro lingüístico*, la operación constitutiva de la conciencia histórica es la narración pero no entendida ésta como la propia del género literario de ficción sino como *competencia narrativa*, la cual es definida por este autor como "la capacidad que se adquiere a través del aprendizaje histórico para orientar la vida práctica en el tiempo" (Rüsen, 1992), profundizando algo más en el análisis de Rüsen, la narración histórica puede captarse en tres formas: la narración histórica dependiendo de la memoria; en esta dependencia se construye la relación con

los hechos que la distinguen de la narración literaria de ficción, en segundo término la narración histórica integra los relatos temporales del pasado, presente y futuro en una continuidad que permite la orientación para el presente y para el futuro. Finalmente, la narración histórica se propondría principalmente conservar la propia identidad en el tiempo.

El autor aquí seguido define cuatro modos o formas de narración histórica: el tradicional, el ejemplar, el crítico y el genético. Los dos primeros suponen una actitud pasiva de quienes reciben el conocimiento histórico como si éste se diera fuera de ellos, en cambio mediante los modos crítico y genético los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, se convierten en participantes activos y productivos de ese proceso. Finalmente Rüsen indica que la competencia narrativa no sería cualquier forma de narrar sino la capacidad de narrar racionalmente.

No podría de dejar de tomarse nota aquí del aporte que la "Escuela de los Annales" realizara al concepto de conciencia histórica. Fundamentalmente en la escritura de sus fundadores: Lucien Fèvbre y Marc Bloch. Respecto del primero de ellos, nada mejor que releer lo que escribiera en la introducción general de *El problema de la incredulidad en el siglo XVI. La religión de Rabelais*:

*"Que no engañe o extravié al lector el título de este libro. Me interesa Rabelais, siento simpatía por su figura, pero la obra que ofrezco no es el homenaje de un estudiante curioso a un autor que agrada y recrea. No es, dicho en otras palabras, una monografía rabelesiana. Se trata, tanto por la intención, como por su modesta ambición, de un ensayo sobre el sentido y el espíritu del siglo XVI francés" (1959:1).*

Y, ya en el final de la citada introducción, define con claridad su intención como historiador al abordar el problema de la naturaleza de la incredulidad en la conciencia del autor estudiado:

*¿Es cierto que Rabelais, en el insurgente silencio de su conciencia, alimentó ya desde 1532 el designio consciente y peligroso de combatir a fondo el cristianismo como religión revelada? (...) Es cierto que..., la frase tras-*

ciende a juzgado de instrucción. Y, en verdad, se trata ni más ni menos que de instruir un proceso, de justipreciar testimonios: de los amigos y de los enemigos de Rabelais declarando; a ellos hay que unir los del propio Rabelais declarando juntamente con su vida y con sus obras. Vamos a incoar tal proceso. Pero una vez reconstituido éste ¿Vamos a sentenciar o no? ¿No puede llevarnos el examen crítico de los hechos a substituir la frase del magistrado: es cierto que, por la del historiador: cómo se explica que....? (...).

En suma:

"¿no nos conducirá a un callejón sin salida en la práctica de la historia religiosa el método del **Es cierto que?**, el de **Es posible que** ¿no llevará al historiador a ese fin último que debe proponerse toda historia y que no es el de Saber, sino el de Comprender? Con este ánimo vamos a tratar de nuevo el problema y, ante todo, procederemos a examinar testimonios y testigos" (Fèbvre, 1959: 12).

Fèbvre definiría este abordaje como un trabajo de psicología histórica, cuyo método consiste en bucear en los elementos constitutivos del pensamiento colectivo de cada época, a los que agruparía bajo el término de *outillage mental*.

Por su parte el otro fundador de *Annales*, Marc Bloch, denuncia en la configuración de su pensamiento historioráfico la influencia de la sociología de Durkheim a través del sociólogo y economista François Simmiand quien propusiera la hoy célebre expresión *Histoire Événementielle* (historia acontecimental), respecto de la naturaleza de la historiografía tradicional. Bloch tomó también de Durkheim los conceptos de *Conscience collective*, *mémoire collective*, *représentations collective* y, muy especialmente, el de *cohesión social* tan caro a Durkheim. Tales antecedentes permitieron a Bloch elaborar la categoría de *liens de dépendance* (lazos de dependencia) con la que designara una particular forma de relaciones que se construyen dentro de una estructura social. Todos estos conceptos conjuntamente con el ya señalado de *Outillage Mental*, serán antecedentes que constituirán la denominada *Historia de las mentalidades* tal vez la más notable contribución de la Escuela de los *Annales* (Burke, 1993: 21).

Si Fèbvre fue un renovador verdaderamente original para la historiografía occidental, Marc Bloch no le fue en zaga, tanto en su específica tarea de medievalista donde sus trabajos sobre la historia rural francesa son considerados señeros, sino también en cuanto a sus aportes al estudio del pensamiento colectivo sobre situaciones vinculadas al poder real. Una notable muestra de lo que afirmamos se encuentra en uno de sus primeros trabajos de largo aliento: *Los Reyes Taumaturgos* (1924). En esta obra se acomete la explicación racional de un fenómeno social, cultural y político típico del medievo. El supuesto poder milagroso de los reyes -fundamentalmente en Francia e Inglaterra- de curar enfermedades. En este caso específico, la denominada *Adenitis Tuberculosa* que se manifestaba mediante la inflamación y posterior infección de las zonas ganglionarias, principalmente alrededor del cuello. Tales inflamaciones eran conocidas por la medicina medieval como escrófulas, las cuales y de acuerdo con la creencia generalizada, eran curadas por el "toque" de las reales manos puestas sobre el cuello de los enfermos. En su análisis del problema, Bloch recurre al concepto de *representación colectiva*, tal como puede apreciarse en el párrafo siguiente:

"Las representaciones colectivas de las que salió la idea del poder medicinal de los reyes, son difíciles de seguir en todos sus detalles; pero no resultan ininteligibles al tratar de reconstruirlas. Ellas se relacionan con todo un ciclo de creencias colectivas referentes al carácter sagrado de la realeza que empezaremos a profundizar. Lo que debería considerarse inconcebible sería que los franceses hubieran creído, de repente, que sus soberanos eran capaces, no de curar a los enfermos en general, sino de curar a los escrofulosos y sólo a ellos" (Bloch, 1989: 46).

Ya en la actualidad Jacques Le Goff, uno de los representantes más encumbrados de la denominada "tercera generación de *Annales*", plantea apoyándose en el concepto de *función social del pasado* desarrollado por Eric Hobsbawn (1972), que la mayor parte de las sociedades consideraron al pasado como un modelo para el presente aunque en esa devoción por lo pretérito, pueden ubicarse intersticios donde se insinúan y filtran la innovación y el cambio. Por lo tanto, si bien la conciencia histórica de toda sociedad tiene su fuerte ancla en el pasado, eso no quiere decir que

de la concepción sea rígida o estática, aún en las sociedades tradicionales como en las campesinas.

También, apunta Le Goff (1991:183/84), que muchos de los grandes movimientos revolucionarios tuvieron como consigna la vuelta al pasado incluso uno tan rupturista como la Revolución Francesa, ya que su arte en general y su simbología en particular adoptaron los cánones de la antigüedad greco latina. Ni que decir de los intentos de Emiliano Zapata para restaurar en el México revolucionario la sociedad campesina de Morelos, intentando cancelar así – esto es borrar de la memoria colectiva y por tanto de la conciencia histórica- los cuarenta años de Porfirio Díaz. En el mismo sentido irían las restauraciones simbólicas como, por ejemplo, la reconstrucción de la vieja ciudad de Varsovia tal como era antes de su destrucción en la segunda guerra mundial.

Finalmente y respecto de la configuración de la conciencia histórica, Le Goff recupera el pensamiento de François Châtelet quién al estudiar el nacimiento de la historia en Grecia, propuso definir de la siguiente manera los rasgos característicos de la conciencia histórica, presentando de la manera que se transcribe, al pasado y al presente como categorías al mismo tiempo idénticas y diversas:

- a) La conciencia histórica cree en la **realidad** del pasado, y considera que éste, en su modo de ser y hasta cierto punto en su contenido, no es por naturaleza distinto del presente. Reconociendo lo que ha sucedido como **ya cumplido** esa conciencia admite que existió una vez, tuvo lugar y su fecha, como existen los hechos que se desarrollan ante nuestros ojos.....Esto significa particularmente que de ningún modo cabe tratar a lo sucedido como ficticio o irreal, que la no- actualidad de lo que tuvo lugar (o lo tendrá) no puede en modo alguno identificarse con su no realidad." (1962)
- b) El pasado y el presente son diferentes e incluso contrapuestos: Si el pasado y el presente pertenecen a las esferas de lo **mismo**, se sitúan en la esfera de la alteridad. Si es cierto que los episo-

dios del pasado ya se desarrollaron, y que esta dimensión los caracteriza de modo esencial, también es cierto que su pertenencia al pasado los diferencia de cualquier otro episodio que podría parecerseles. La idea de que en la historia haya repeticiones (**res gestae**), de que no hay nada nuevo bajo el sol, e incluso la idea según la cual se pueden extraer lecciones del pasado, no tiene sentido sino para una mentalidad no histórica.(ibidem).

- c) Y si en definitiva la historia se pretende ciencia del pasado, indudablemente tiene que recurrir a métodos científicos para el estudio del pasado, en palabras de Châtelet: *Es indispensable que ese pasado, considerado como real y decisivo, se estudie seriamente: en la medida que el tiempo transcurrido se considere digno de atraer la atención, que se le atribuya una estructura, en que se den algunas huellas actuales, es necesario que todo discurso que se refiera al pasado pueda establecer con claridad por qué, en función de cuáles documentos, de cuáles testimonios, dar una versión y no otra de esa sucesión de documentos (...). Ahora bien, este cuidado de la precisión de lo sucedido en el pasado no apareció con claridad sino a comienzos del siglo pasado"* (Chatelet, 1962, los subrayados en el original XIX).

Sin embargo, debemos convenir que la conciencia histórica no se agota en sus formas racionalistas ni con los aportes historiográficos, sino que está poblada de mitos, leyendas y variados elementos ficticios. Una excesiva visualización y estetización de la cultura histórica a través de la incorporación a la misma de aportes provenientes del cine, de la televisión, la literatura y también de la propia historiografía la han cargado peligrosamente de ficciones. Ante tal situación no parece aventurado proponer que un antídoto eficaz contra esta *invasión*, es reconocer a estas ficciones como algo construido y, por lo tanto, deconstruibles a los efectos de su identificación.

Por otra parte, el concepto de *conciencia* tampoco se agota en su dimensión histórica tal como lo precisa José Ferrater Mora:

Este término tiene en español por lo menos dos sentidos: (1) percatación o reconocimiento de algo, sea de algo exterior, sea un objeto, una realidad, una situación, etc., sea de algo interior como las modificaciones experimentadas por el propio yo. (2) Este segundo sentido que se expresa mejor como **conciencia moral** a través del conocimiento del bien y del mal. Ahora bien el sentido (1) puede desdoblarse en otros tres sentidos: (a) el psicológico, (b) el epistemológico y (c) el metafísico. En (a) nos referimos a la **autoconciencia**: el yo es percibido por sí mismo, en el sentido (b) la **conciencia** es el sujeto del conocimiento, hablándose de la relación **conciencia-objeto consciente** como si fuera equivalente a la relación sujeto-objeto. En (c) la conciencia se refiere al YO, a veces como una realidad que se supone previa (*Ferrater Mora, 1969, Subrayados en el original*).

Resumiendo estas discusiones sobre el desarrollo de la conciencia histórica, parece prudente volver a la distinción que, pese a su íntima vinculación, planteaba Romero entre la conciencia histórica y el conocimiento histórico. Es indudable que una enseñanza de la historia ejecutada de manera crítica y basada en la rigurosidad del conocimiento, posibilitará a quienes participan de su aprendizaje desarrollar la capacidad de deconstruir las ficciones o deformaciones insertadas dentro de la conciencia histórica, separando además lo ficticio de lo real.

En mis investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia histórica a través de la enseñanza "escolar" de la disciplina, ocupan privilegiado lugar los roles que asumen en este proceso los conceptos de **representación, pertenencia e identidad**, ejemplos de su utilización fueron los usos que hizo de ellos la enseñanza de la historia tradicional a partir de sus objetivos de orientación cívica y patriótica. En vista de ello, considero pertinente ampliar el análisis de las mencionadas categorías

### Representación

Desde la perspectiva del Diccionario de la lengua española, representación significa hacer presente (re-presentar) con palabras o figuras que la imaginación retiene o también imagen o símbolo de una cosa. Para las

teorías del aprendizaje que convergen en el paradigma constructivista, más allá de matices y algunas divergencias, el concepto de representación explica la operación básica del proceso de aprendizaje, la cual se realiza a partir de la interacción entre los datos que los sujetos partícipes del mencionado proceso reciben de su entorno natural o socio cultural, con los constructos que conforman su estructura cognitiva. Dicho en otras palabras, los sujetos que aprenden no reflejan tal cual un espejo la realidad sino que la reconstruyen desde los datos sensoriales que se reelaboran interiormente<sup>3</sup>. Mientras que en la discusión actual sobre la epistemología de la historia -en cuanto a la construcción de su conocimiento y su traslado a la enseñanza- y ante el abandono de la posibilidad de alcanzar una visión totalizadora del proceso histórico, Roger Chartier (1992: 49) sugiere que:

*...al renunciar de hecho a la descripción de la totalidad social y al mundo Braudeliano que intimida, lo historiadores han tratado de pensar en el funcionamiento social que fuera de una partición rigidamente jerarquizada de las prácticas y de las temporalidades (económicas, sociales, políticas y culturales) y sin que le otorgue primacía a un conjunto particular de determinaciones (sean estas técnicas, económicas o demográficas) De aquí los intentos realizados para descifrar de otra manera las sociedades, al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que las constituyen a partir de un punto de entrada particular (un hecho, oscuro o mayor, el relato de una vida, un red de prácticas específicas) y al considerar que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos o los grupos dan sentido al mundo que les es propio. (Chartier, 1992. El subrayado es nuestro).*

3 En cuanto a la definición de identidad J.Ferrater Mora(1969), Diccionario de Filosofía, Bs.As., Sudamericana, 5ª. ed. p. 623, plantea que toda cosa es igual a ella misma y dentro de la tradición filosófica es común concebir que siempre que se habla de lo real se habla de lo idéntico. Atristóteles se refería a este concepto como «... una unidad de ser, unidad de una multiplicidad de seres o unidad de un sólo ser tratado como múltiple, cuando se dice, por ejemplo, que una cosa es idéntica a sí misma»



Según Chartier los verdaderos cambios sucedidos en la producción historiográfica durante los últimos años –conviene aclarar que el autor se está refiriendo sin hacerlo explícito a la producción “eurocentrista” o mejor aún “galocentrista- no habrían sido consecuencia de una crisis de las ciencias sociales o el “cambio de paradigma”, sino que estarían ligados al fracaso del intento de construir una historia total que se sustentaba en tres puntos de apoyo: un proyecto de historia global que articulara al mismo tiempo los distintos niveles de la totalidad social, la definición territorial de los objetos de estudio y la importancia acordada a la división social como herramienta para organizar la comprensión de las diferenciaciones y de las diferencias culturales. Sin embargo, esas certezas iniciales se fueron fisurando dejando lugar a una pluralidad de enfoques y compromisos.

Sintetizando, Chartier concluye este apartado afirmando que al dejar de lado la “primacía tiránica del desglose social” con sus divisiones previas basadas en el estado o la fortuna, la historia ha debido recurrir a otras perspectivas que propongan otros modos de articulación entre el mundo social y sus prácticas que atiendan a la diversidad de divergencias que lo atraviesan. Es aquí donde el concepto de *representación* y la operación que él designa adquiere la importancia subrayada más arriba.

Por su parte Paul Ricoeur (2004) ha vinculado el concepto de representación con lo que Michel de Certeau (1993) definiera como *operación historiográfica*, cuya estructura triádica es ampliada por el primero al considerarla una operación en tres fases. En la primera, llamada *fase documental*, se examinan las fuentes y testimonios llevando a cabo las pruebas de verificación. La segunda designada como la de *la explicación-compreensión* es caracterizada por el uso múltiple del conector *porque* el cual responde a preguntas cómo: ¿Por qué las cosas ocurrieron así y no de otra manera? Es importante señalar aquí que el doble título *explicación-compreensión* es toda una toma de posición ante la permanente dicotomía que ante este par conceptual han observado epistemólogos e historiadores y que, según Ricoeur, muy a menudo impide captar en toda su amplitud y complejidad el tratamiento del *porque* en historia

La tercera fase, descrita como representativa de la configuración literaria o escrituraria del discurso –*artefacto literario* según la definición de Hayden White- está constituida por el producto que se ofrece a los lectores de historia. Aquí es menester distinguir que si bien el reto epistemológico principal tiene lugar en la fase explicación-compreensión no se agota en ella, *ya que es en la fase escrituraria donde se declara plenamente la intención historiadora: representar el pasado tal como se produjo, cualquiera sea el sentido adjudicado a ese “tal como”* (Ricoeur, 2004).

En este lugar el autor hace hincapié en que la representación escrituraria –la expresión es tomada literalmente de de Certeau- al agregar signos de literariedad a los criterios de científicidad que se aplicaron en la primera y segunda fase, estaríamos hablando de representación literaria en la etapa final de la operación historiográfica, situación que implicaría suponer un vasallaje de la historia respecto de la literatura. Sin embargo, esta dependencia no significa una renuncia a la rigurosidad epistemológica de las dos primeras fases y su reemplazo por una *alternativa estétizante*, por el contrario no debe perderse de vista apunta el autor, que las tres fases de la operación histórica...*no constituyen estadios sucesivos, sino niveles imbricados a los que sólo la preocupación didáctica proporciona una apariencia de sucesión cronológica* (Ibídem: 308)

A esta altura del análisis no se debe pasar por alto la importancia que el autor asigna a la memoria, a la cual define como matriz de la historia, agregando que la memoria, la historia y el olvido integran un horizonte común: aquel en que se inscriben los interrogantes por la representación del pasado, proceso en el cual el sustantivo *representación* según lo planteaba Platón es *la re-presentación presente de una cosa ausente*, conclusión compartida de alguna manera por Ricoeur al afirmar que:

*Una problemática común recorre la fenomenología de la memoria, la epistemología de la historia y la hermenéutica de la condición histórica: la de la re-presentación del pasado. La pregunta se plantea en su radicalidad desde la investigación del aspecto objetal de la memoria ¿qué sucede con el enigma de una imagen de una eikon –hablando en griego con Platón y Aristóteles- que se muestra como presencia de una cosa ausente marcada con el sello de lo an-*

terior?. La misma pregunta recorre la epistemología del testimonio, luego las de las representaciones sociales tomadas por objeto privilegiado de la explicación/ comprensión, para desplegarse en el plano de la representación escrituraria de los acontecimientos, coyunturas y estructuras que marcan el ritmo del pasado histórico... (Ibidem: 14).

En definitiva y en los términos del autor que seguimos, el término representación designa una función que se imbrica en las tres fases de la operación historiográfica, pero es en la tercera —la de la presentación escrita— donde se plasma el discurso histórico a través de sus distintos soportes: el artículo, el ensayo, el libro, el guión cinematográfico, etc.

### Identidad y Pertenencia

Respecto de estos dos conceptos, los mismos configuran un par indisoluble y se encuentran íntimamente ligados al de conciencia histórica. En otras palabras, el sentido de pertenencia a una comunidad en la que el sujeto se sustenta, produce en él la identificación (identidad) con la misma. Un ejemplo de esa situación puede encontrarse cuando se afirma pertenecer a una institución, una comunidad o a una nación, el acto que lo confirma está dado por la identificación, en el sentido de estar de acuerdo y el de sentirse partícipe de las tradiciones, la historia, y los principios de esa institución, comunidad o nación<sup>4</sup>.

En este lugar, parece pertinente recordar las conclusiones de dos autores que desde ópticas opuestas han trabajado con idéntico rigor las categorías de identidad y pertenencia, el primero de ellos: Ernest Gellner (1991:20) propone que dos sujetos son de la misma nación si comparan una misma cultura, siempre que se entienda aquí por cultura un sistema de ideas y de signos, como también de pautas de conducta y co-

4 Seton-Watson, Naciones y Estados: Sólo puedo decir que una nación existe cuando un número considerable de miembros de una comunidad consideran formar parte de una nación, o se comportan como si así ocurriera. En ANDERSON, B (1993), Comunidades Imaginadas, FCE, México, Introducción

municación Seguidamente agrega que dos hombres son de la misma nación si se reconocen (identifican) como *pertenecientes* (pertenencia) a la misma nación. Desde este punto de vista, puede afirmarse que un conjunto de individuos ocupantes de un territorio determinado o hablante de un lenguaje dado, puede llegar a constituirse en una nación cuando los miembros de esa categoría de individuos se reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en virtud de su calidad de miembros de esa entidad que la nación constituye. Finalmente, Gellner concluye reconociendo que ambas definiciones —una cultural, la segunda voluntaria— deben tenerse en cuenta tan sólo como provisionales, ya que si bien son necesarias, ninguna de las dos puede calificarse de suficiente.

El segundo autor considerado aquí, Benedict Anderson (1993: 23-24), define la identidad y pertenencia a una nación a partir de la noción de considerar a la misma como una *comunidad política imaginada* inherentemente limitada y soberana. Es imaginada ya que es imposible que aún los miembros de la nación más pequeña puedan llegar a conocer a la mayoría de sus compatriotas, sin embargo, en la mente de cada uno vive *la imagen de su comunión*<sup>5</sup>. También se imagina limitada, porque aún la mayor de ellas ( la República Popular China) con más de mil millones seres es conciente de la finitud de sus fronteras, más allá de las cuales se encuentran otras naciones y, en último término, se imagina soberana porque este concepto (soberanía) nació cuando la Ilustración y la Revolución destruyeron la legitimidad del reino dinástico, jerárquico, divinamente ordenado, reemplazando esa caduca legitimidad por una nueva anclada en el concepto del Estado Soberano.

Finalmente, se imagina como comunidad porque, más allá de la desigualdad y la explotación, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo y horizontal. Según Anderson, es esta *fraternidad* la que ha hecho posible que tantos millones hayan muerto y estén dispuestos a morir por imaginaciones tan limitadas.

5 Comenta Anderson que aquí podríamos traducir consideran por imaginan.

Tanto Gellner como Anderson, aunque desde posiciones opuestas, coincidirían en privilegiar la preeminencia del concepto de nación por sobre el de estado, en cuanto a que el último sería deudor de la idea de nación concretándola en su definición geográfica e ideológica. Desde una óptica diferente, Eric J. Hobsbawm (1989 p. 149), trayendo a colación un discurso del Mariscal Pilsudski -líder de la Polonia independiente quien afirmaba en 1918: *Es el Estado el que hace a la Nación y no la Nación al Estado* -propone lo que seguidamente se transcribe,

*...Naturalmente, con el declive de las comunidades reales a las que estaba acostumbrada la gente, -aldea, familia, parroquia, barrio, gremio, confraternidad y muchas otras- declive que se produjo porque ya no abarcaban, como en otro tiempo, la mayor parte de los acontecimientos de la vida y de la gente, sus miembros sintieron la necesidad de algo que ocupara su lugar. La comunidad imaginaria de la nación podía llenar ese vacío*

*Se vio vinculada, inevitablemente, a ese fenómeno característico del siglo XIX que es la "nación-Estado". En efecto, en el terreno de la política, Pilsudski tenía razón. El Estado no sólo creaba la nación sino que necesitaba crear la nación. Los gobiernos llegaban ahora directamente a cada ciudadano de sus territorios en la vida cotidiana, a través de agentes modestos pero omnipresentes, desde los carteros y policías hasta los maestros y, en muchos países, los empleados del ferrocarril.....Podían exigir el compromiso personal activo de los ciudadanos varones, más tarde también de las mujeres con el Estado, de hecho también su "patriotismo" (Hobsbawm, 1989).*

Esta simbiosis entre el Estado organizador y la idea de nación se ha visto plasmada en la práctica por la construcción de los *aparatos ideológicos del Estado*, entre los cuales la escuela pública ha tenido -a partir de la enseñanza de la historia y el civismo- el privilegiado rol de configuradora de identidades y pertenencias respecto de las nuevas nacionalidades. El fenómeno descrito no sólo se dio en los estados nacionales europeos emergentes en el siglo XIX, sino también en los latinoamericanos surgidos a partir de las revoluciones de independencia que los liberaron de la tutela de sus metrópolis.

En la República Argentina la historiografía denominada "fundacional" suscribió también la idea de la preexistencia de la nación antes de la aparición del Estado ya que, entre otras cuestiones, la misma era funcional a uno de los objetivos prioritarios que esos historiadores se habían propuesto: la *evangelización cívica* de una sociedad en proceso de transformación. En otras palabras, se procuraba la construcción de identidades y pertenencias para con *la patria* en las nuevas generaciones de argentinos emergentes de un proceso social que experimentaba el impacto de la masiva inmigración europea. Esta problemática fue analizada con cierta amplitud en nuestros trabajos anteriores (Huarte y Van der Host, op.cit).

La adhesión a la idea de la nacionalidad como antecesora de la organización estatal en la Argentina, excedió largamente a la historiografía fundacional para prolongarse en sus instancias sucesoras: la "Nueva Escuela Histórica" (aproximadamente 1916-1937) y su continuadora a partir de 1938, "La Academia Nacional de la Historia", cuya función rectora en los estudios históricos de nuestro país puede fecharse hasta finales de la década del 50' del siglo XX.

La cosmovisión que orientaba esta temática dentro de la historiografía nacional, comenzó a cambiar en los ámbitos académicos alrededor de 1960, ante la repercusión alcanzada por los ecos de las nuevas corrientes historiográficas<sup>6</sup>. Pero es a partir de la década iniciada en 1980, y con la recuperación de la democracia, cuando los estudios sobre el estado, su historia y sus propuestas de reforma alcanzan una nueva dimensión. Aquí es muy importante resaltar las influencias de los historiadores *euroatlánticos* especializados en Latinoamérica, entre otros, Marcelo Carmagnani, François Xavier-Guerra, Antonio Annino, y el ya citado

6 Se toma la fecha indicada (1960) pues coincide con la creación de la cátedra de Historia Social General por el historiador José Luis Romero en la Universidad de Buenos Aires. Los enfoques teóricos y consecuentes contenidos responden a la influencia de la más tarde denominada Historiografía Euroatlántica (Escuela de Annales, Historia Social Británica y algunos autores norteamericanos)

Hobsbawm desde un punto de vista más universal. En nuestro país en el ámbito estricto de los estudios históricos, se destaca la labor de José Carlos Chiaramonte quien a través de numerosos trabajos se ha ocupado exhaustivamente del origen de la nación y el estado en la Argentina.

Precisamente es este autor quien con mayor énfasis cuestiona la visión tradicional sobre la *génesis de la nación* como antecesora de la formación del estado ya que y en sus palabras:

*...es un anacronismo atribuir el origen de la nación y de la nacionalidad argentina a los hechos revolucionarios que provocaron su independencia, verdad de naturaleza casi dogmática planteada por las historiografías oficiales de las "naciones sucesoras" (Chiaramonte, 1997).*

El autor funda sus aseveraciones a partir de variados argumentos entre los cuales podemos señalar: la inexistencia de una burguesía con poder de alcance nacional, el legado de la dominación española constituido por una mosaico de sentimientos de pertenencias grupales, expresadas la más de las veces como *colisión de identidades*, la inadecuada utilización del supuesto historiográfico sobre las identidades étnicas diferenciadas que a partir de 1830 se buscaron para legitimar la parición de los nuevos estados independientes, a las que agrega los problemas provocados por una utilización ambigua del vocabulario político respecto del nombre de la Argentina

Respecto de esto último, el autor plantea la necesidad de observar el uso que se les daba a los vocablos *argentino* y *argentina* y la indefinición que para los primeros tiempos de la independencia presenta su aplicación ya que según las investigaciones sobre el problema, de las cuales Chiaramonte se hace eco, la utilización del vocablo tanto como adjetivo poético o gentilicio, sólo designaba a los habitantes de Buenos Aires, siendo esto ajeno a su posterior expresión referida a la nacionalidad argentina (Rosenblat, 1964).

Sin embargo, pese a la contundencia de la argumentación de Chiaramonte, esta cuestión aún no parece cerrada del todo tal como lo insinúa

una reciente tesis plasmada luego en un libro, donde su autora arguye que si bien sería un anacronismo proyectar hacia el pasado la categoría de nación que la Argentina alcanzaría realmente en la segunda mitad decimonónica, el no encontrar al comienzo de ese siglo un nacionalismo del de fines, no parece ser una prueba suficiente de la inexistencia de una representación nacional de la comunidad e incluso de un discurso de la nación (González Bernardo, 1999)<sup>7</sup>. Es más, en un artículo posterior la misma autora reafirma lo sostenido en su tesis al proponer:

*Sería obviamente disparatado afirmar que existe durante la primera mitad del siglo XIX una identidad común al conjunto de todos los habitantes que vivían en los territorios que hoy forman la República Argentina, pero creo que lo sería igualmente pretender que no existen múltiples relaciones entre las múltiples pertenencias e identidades colectivas y el proyecto de construcción de una nación en la región. ¿Cómo explicar sino las frecuentes movilizaciones de una población dispuesta a dejar la vida en las sucesivas guerras en torno a los diferentes proyectos de organización nacional? (González Bernardo, 1997)*

En definitiva y atendiendo ahora a cómo opera esta propiedad de dotar a los sujetos en sociedad de los sentidos de pertenencia e identidad, es evidente que esta ha sido una de las principales funciones del conocimiento histórico que, transformado en contenidos para la enseñanza, se constituye en el insumo fundamental para la elaboración de la dimensión histórica de la conciencia social. Aquí debe tenerse presente que los productores del conocimiento histórico (los historiadores), no restringen exclusivamente su labor al espacio de la investigación o de la enseñanza sino que, recordando lo ya señalado más arriba, extienden su labor a través del artículo, la ponencia, el debate y el libro contribuyendo de esa manera a la configuración de la conciencia histórica y las categorías que la conforman.

<sup>7</sup> Para un esclarecedor comentario sobre el problema ver HALPERIN DONGHI, Tulio (2001) en: *Los orígenes de la Nación Argentina, un tema que retorna*. Entrepasados. Revista de Historia, Buenos Aires Nros. 20/21

## UN NUEVO DESAFIO

Luego de las reflexiones sobre las categorías conceptuales que han constituido la preocupación central de nuestros últimos trabajos, presentaremos brevemente los interrogantes, producto de las inquietudes que insinúa el subtítulo y que nos impulsan a abordar los problemas historiográficos excluidos ex - profeso en nuestros trabajos anteriores<sup>8</sup>. La dimensión temporal a considerar transcurre entre 1930 y la década del 70' del siglo XX.

¿Cuáles serían los fundamentos de la mencionada periodización ? En primer lugar, durante esos largos cuarenta años la sociedad argentina atravesó grandes transformaciones de índole estructural que podrían sintetizarse como sigue: crisis del modelo agro-exportador, cese del carácter *aluvial* de la inmigración europea y el incremento de las migraciones internas y de países limítrofes hacia los centros urbanos del litoral argentino. A lo cual deben agregarse consideraciones de carácter ideológico, político y social como el recrudescimiento del pensamiento nacionalista a través de variantes, ora elitistas, ora populistas. El recupero de la posición central por parte de la Iglesia Católica en cuanto a la discusión con el Estado respecto de políticas educativas y sociales, como también la estrecha vinculación entre esta institución y el papel cada vez más preponderante de las Fuerzas Armadas en la toma de decisiones respecto de la constitución del poder político<sup>9</sup>.

En segundo término y no por ello menos importante, el impacto que significó la irrupción en los ámbitos donde se discute el poder de nue-

8 En nuestros trabajos anteriores nos ceñimos a estudios comparativos entre los espacios temporales 1880-1930 (Historiografía fundacional y su eco en la enseñanza tradicional de la historia argentina) y la década de los 90' del siglo XX (Fecha de la puesta en marcha de la denominada Reforma Educativa en la Argentina)

9 Sobre este último tópico ZANATTA, L. (1996) *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del Peronismo (1930-1943)*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal. Bs. As.

vos grupos de población, fenómeno que la historiografía ha calificado como el advenimiento de *la democracia de masas*, cuya expresión concreta se plasma con la llegada del Peronismo al gobierno del Estado. Por otra parte las reiteradas alteraciones de la normalidad institucional y el aumento constante de la violencia política y sus consecuencias en el comportamiento de las relaciones económicas y sociales, interrumpía abruptamente en importantes sectores de la sociedad argentina la visión optimista respecto de su progreso y desarrollo. Visión acuñada vigorosamente en el pensamiento colectivo desde las últimas décadas del siglo XIX.

A pesar de ello y de acuerdo con la opinión de estudiosos del tema - Lanza y Finocchio (1989), Osanna (1992), Devoto (1992 y 1997), Romero (1994) y Romero/Sábato (2004)- durante la etapa a analizar la enseñanza de la historia argentina habría permanecido fiel al paradigma tradicional más allá de los ajustes obligados por la ampliación del horizonte temporal y el consecuente rediseño de programas y textos. Cabe acotar aquí que alrededor de 1960, aunque restringido al ámbito académico universitario, comenzarán a soplar aires renovadores provenientes principalmente de la historiografía francesa (*Annales*) y la historia social británica, especialmente de su vertiente marxista, sin embargo y a pesar del tiempo transcurrido, recién a mediados de la década del 80' y sobre todo a partir de 1993, momento de la promulgación de la Ley Federal de Educación, esos aires renovadores se plasmaron en los contenidos básicos que para la enseñanza de la historia estableció la nueva normativa (Huarte, 2001).<sup>10</sup>

Si esto fue así, la enseñanza de la historia argentina más allá de los ajustes mencionados, habría permanecido subordinada al discurso fundador de la historiografía nacional durante la mayor parte de ese casi medio siglo de comportamiento tan singular (Huarte y Van der Host, op.cit.). Situación que por hipótesis, haría presuponer que las representaciones y su consecuente generación de identidad y pertenencia, permanecieron

10 Una síntesis de este capítulo puede leerse en Huarte, G. (2005).

sin cambios sustanciales durante ese período. Por consiguiente, sus aportes al desarrollo de la conciencia histórica de los educandos, futuros ciudadanas y ciudadanos, tampoco habría experimentado cambios de significación

Sin embargo, al tiempo de desarrollarse en la estructura de la sociedad argentina las dramáticas transformaciones enunciadas, surgía en el campo intelectual una corriente historiográfica: El *Revisionismo Histórico Argentino* -caracterizado como *Contra-Historia* (Quatrocchi Woisson.1994) o también como *Visión decadentista del pasado nacional* (Halperin Donghi.1995) -Esa corriente de pensamiento no exenta de heterogeneidades, fue portadora en su conjunto de un discurso crítico implacable con la llamada *historia oficial*, expresión de naturaleza peyorativa que esos autores endilgaron a la versión del pasado nacional instalada por la historiografía tradicional.

Según quienes han analizado el tema y aún reconociendo antecedentes preexistentes, su etapa inicial como expresión historiográfica definida debe fecharse a partir de la década iniciada en 1930, en tanto que su espacio de mayor difusión pública correspondería a los años transcurridos entre 1955 y 1975. Pese a su amplia aceptación entre el público lector y la influencia indudable que alcanzó sobre relevantes actores del quehacer político y cultural de la Argentina, aún no se han indagado en profundidad cuales han sido los aportes del *Revisionismo Histórico* a la enseñanza de la disciplina en cuanto al problema de la construcción de representaciones, su correlato en la configuración de identidades y sus aportes a la conciencia histórica de la sociedad..

A partir de esta apreciación, entendemos que merece la pena encontrar respuestas a preguntas como: ¿Hasta dónde puede sostenerse que la influencia del *Revisionismo Histórico* fue tan sólo marginal respecto de los diseños curriculares y los libros de texto? Y si esto no fue tan así o a pesar de ello ¿El *Revisionismo Histórico* influyó en la construcción de representaciones, identidades y pertenencias de los alumnos que recibieron la enseñanza de la historia nacional durante el tiempo de su mayor vigencia? ¿Cuál fue su incidencia en la configuración de la conciencia históri-

ca de la sociedad? ¿Hasta qué punto influyó en la formación historiográfica de maestros y profesores? ¿Perduran sus efectos residuales en la actual propuesta oficial de la enseñanza de la disciplina en directivas, diseños curriculares y libros de texto? Finalmente: ¿Puede hablarse de un *neo-revisionismo* respecto de las propuestas historiográficas que con fuerte sustento mediático han aparecido recientemente? <sup>11</sup> Tal el arcano a dilucidar, el nuevo desafío al que intentaremos responder.....

### Bibliografía

ANDERSON, B (1993), *Comunidades Imaginadas*, FCE, México.

BOURDE, G. y MARTÍN, H (1993), *Las escuelas históricas*. Akal, Madrid.

BRASLAVSKY, C. Y RIEKEMBERG, M (comp.) (1991). *Latinoamérica, Enseñanza de la Historia, Libros de Texto y Conciencia Histórica*. Alianza, Bs. As.

BRASLAVSKY, C (1994). "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy en las escuelas primarias argentinas" En Aisemberg y Alderoqui (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*, PAIDOS, Bs. As.

BRASLAVSKY, C (org.) (2001). *La educación secundaria ¿ Cambio o inmutabilidad?. Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, Bs. As.

BRAUDEL, F. (1989), *Una lección de historia por Fernand Braudel*. FCE. México.

BURKE, P. (1993) *La revolución historiográfica francesa*. GEDISA, Barcelona.

CARRETERO, M. (1996) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Visor, Madrid.

11 Respecto de la vigencia del Revisionismo Histórico Argentino Ver reportaje al historiador francés Alain Rouquié quién afirma: "Argentina siempre tuvo problemas con su pasado y el peso que el Revisionismo tiene aquí es cosa de otro mundo...." en Ñ Revista de Cultura, Sábado 24 de Febrero de 2007, pp. 10-11

- CHARTIER, R. (1992), *El mundo como representación*. GEDISA, Barcelona.
- CHARTIER, R. y CAVALLO, G. (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid.
- CHATELET, F (1962), *La naissance de l'histoire. La formation de la pensée historique en Grèce*. Paris, Mnémosyne, en LE GOFF J. (1991) *Pensar la Historia*, PAIDOS, Barcelona.
- CHIARAMONTE, J.C. (1997), *Ciudades, Provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina (1810-1846)*. Ariel, Bs. As.
- DE CERTEAU, M. (1986) *La operación historiográfica*.
- DEVOTO, F. (1993) *La historiografía argentina en el siglo XX*. CEAL, Bs. As. Tomo 1, Estudio Preliminar.
- DOSSE, F.(1988). *La historia en migajas. De los Annales a la Nueva Historia*. Institución Valenciana de Estudios, Valencia.
- FERRATER MORA, J. (1969), *Diccionario de Filosofía*, Bs.As., Sudamericana, 5ª. ed.
- GELLNER, E. (1991): *Naciones y Nacionalismo*, Alianza Editorial, México DF.
- GONZALEZ BERNARDO, P. (1999), *Civilité et politique aux origines de la nation argentine. Sociabilité á Buenos Aires 1829-1862*, Publications de la Sorbonne, Paris.
- GONZALEZ BERNARDO, P. (1997), *La "identidad nacional" en el Río de la Plata post- colonial. Continuidades y rupturas con el Antiguo Régimen*. En Anuario del IEHS N° 12, Tandil, UNCPBA.
- HALPERIN DONGHI, T (1986). "Un cuarto de siglo en la historiografía argentina" en *Desarrollo Económico*, Vol. 25, N° 100, IDES, Bs. As.
- HALPERIN DONGHI, T. (2006), *El revisionismo histórico argentino como visión decadentista del pasado nacional*, Siglo XXI Editores, Bs.As.

- HOBSBAWM, E.J. (1989), *La era del imperio (1875-1914)*, Labor Universitaria, Barcelona.
- HUARTE, G. Y VAN DER HORST, C (2002) "Historiografía y enseñanza de la historia en la Argentina" en *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*, Inés Castro (coord.) CESU, UNAM, Plaza y Valdés, México.
- HUARTE, G (2005) "Los contenidos de historia en el tercer ciclo de la EGB. Representación, identidad, pertenencia y desarrollo de la conciencia histórica" en *En-redados por la educación, la política y la cultura A. Corbalán (coord.)*, BIBLOS, Bs. As. a
- PAGANO, N y GALANTE, M.A. (1993) "La Nueva Escuela Histórica. Una aproximación institucional del Centenario a la década del cuarenta", en Devoto F. *La historiografía argentina durante el siglo XX*. .
- QUATROCCHI-WOISSON, D (1995). *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Emecé, Bs.As
- PEREYRA, C. (1987), *Historia ¿para qué?*. Siglo XXI, México
- RADKAU, V. Y PEREZ SCHILLER, J.(ED.) (1998), *Aprendizaje histórico. Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Instituto de Ciencias Sociales de Puebla- Georg Eckert Institut, Braunschweig
- RICOEUR, P (1995), *Tiempo y Narración*. Siglo XXI, México.
- RICOEUR, P (2004), *La memoria, la historia, el olvido*. FCE. Bs. As.
- ROMERO, L. A. (1994) *Volver a la Historia*, AIQUE, Bs. As.
- ROSENBLAT, A. (1964), *El nombre de la Argentina*, Bs. As. EUDEBA
- RÜSEN, J. (1992) "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral" en *Propuesta Educativa N° 8*, FLACSO, Bs.As.
- WHITE, H. (1992) *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*.
- WHITE, H.. (1992) *El contenido de la forma*. FCE. México

WHITE, H. (2003) *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. PAIDOS. Bs. As.

ZANATTA, L. (1996) *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del Peronismo (1930-1943)*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal. Bs. As.

## Los bienes patrimoniales del Museo como material curricular para la Historia enseñada.

*Elsie Susana Laurino*<sup>1</sup>

*Melina Vuknic*<sup>2</sup>

El presente trabajo es una propuesta de práctica profesional que se ha incorporado a la formación docente del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Rosario reconociendo al Museo como campo de inserción de los futuros Profesores, por tal razón la incluimos juntamente con la práctica de educación formal dentro del proceso de formación de sus competencias profesionales.

Un primer momento de esta experiencia fue presentado ya en la publicación de "Reseñas" de Enseñanza de la Historia, de octubre de 2006 y en este segundo momento pretendemos reflexionar y evaluar las posibilidades de este escenario educativo para las prácticas de la Historia enseñada tomando las experiencias realizadas en diferentes Museos de la ciudad de Rosario.

Docencia e investigación constituyen los dos perfiles de la carrera de Historia que se han desarrollado en forma independiente conduciendo al Profesorado y a la Licenciatura. La instancia Museo a través de esta práctica, ha posibilitado la interacción de estos dos perfiles.

Los Museos atesoran y guardan cosas, para ser más específicos guardan parte de todo aquello que la gran familia social (en nuestro caso la ciudad de Rosario) dejó de usar o le perteneció a ella, para que no se pierda

1 Docente e investigadora Cátedras Residencia en Historia y Currículum y Didáctica (área Historia) del departamento de Formación Docente, Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes de la U. N. R.

2 Ayudante de Segunda cátedra Residencia de Historia, del Departamento de Formación Docente. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes de la U.N.R.



en los estantes del olvido. Guardan objetos que en su momento hicieron y que aún hacen a la identidad de la sociedad, guardan para que no perdamos memoria de lo que fuimos y así podamos construir un futuro mejor. Son lugares que invitan a la representación, de las más sencillas vivencias cotidianas del pasado a través de la cultura material, pero van más allá de eso, puesto que también son generadores de conciencia histórica y conciencia de preservación del patrimonio urbano.

En el Museo los objetos buscan que alguien les devuelva sentido y significación: en eso colabora la investigación científica –histórica. La preparación de las exhibiciones, la elaboración de materiales didácticos para el alumnado y la información para los docentes, es de vital importancia, implica un proceso interdisciplinario, en donde la Historia participa, para otorgarle significación, contenido, contexto a una selección de objetos.

Para llegar al público, el Museo necesita elaborar narrativas, construir relatos: describir nuestra Historia. Se puede partir para ello de las mismas colecciones, de investigaciones (internas a la institución o externas), de un objeto, de las demandas de la comunidad, de un concepto o problema. Luego sigue la investigación y así es como llegamos a la elaboración del relato final, del guión.<sup>3</sup>

En el discurso museográfico, entonces, se parte de un objeto “significante cultural”, al que hay que contextualizar debidamente para que se transforme en una narrativa coherente que ayude a reconstruir la historia de la ciudad. Discursos y expografías, narrativa y visual, se complementan en la labor pedagógica-didáctica del Museo a los efectos de brindar una unidad espacial, cronológica y social, “comprensible para

3 Las Muestras del Museo de la Ciudad, nacen a partir de un concepto madre, es decir de un basamento conceptual. Luego se plantea un problema a partir del mismo, al que se le intentará dar respuesta desde la Historia Social, finalizándose así con la muestra y su respectivo guión. Por supuesto, en cada etapa del proceso de elaboración de una exposición interviene la crítica, fundamental para lograr un buen producto....coherente. Museo de la Ciudad. Municipalidad de Rosario "Propuesta Institucional 2004"

todo visitante” (Aimini, Busso, 2001). Así la historia de la ciudad se convierte en el punto de partida de infinitas narrativas que pueden ser contadas y mostradas al público a través de una exposición museológica.

La participación de los Historiadores en el Museo le acerca a éste herramientas y teorías que han ganado terreno en el campo de la producción historiográfica, como la Historia Social, la Historia Urbana, La Historia Local y Regional, la Historia del Pasado Reciente. Constituyen nuevos enfoques que permiten desplazar la miradas de lo macro a lo micro, dando lugar al estudio de una serie de asuntos que anteriormente se consideraban carentes de historia.

Por otra parte, los materiales producidos por los museos, son en demasiadas ocasiones, un compendio de superficialidades e inadecuaciones didácticas, sin tener en cuenta el conocimiento de los procesos implicados en el mismo. (Asensio, Pool, 2002:218). De ahí la importancia del conocimiento, investigación y elaboración de material didáctico de los bienes patrimoniales por parte de los futuros profesores de Historia como una labor sistemática, organizada y fruto de la colaboración de la Universidad y el Museo.-

Pensando en las funciones de los Museos, nos encontramos con las siguientes: curatoriales o de conservación; investigación; enseñanza, difusión o comunicación. El Museo es un espacio que conserva la cultura material de una nación, que investiga sobre ella y es un espacio de enseñanza y aprendizaje a partir de los conocimientos obtenidos en las instancias anteriores. Estas tres pautas de los Museos se corresponderán en parte, con las líneas de acción de la cátedra que desarrollaremos a continuación:

1. Aportar una mirada diferente de la **Historia** a partir de los **bienes patrimoniales** que poseen los **Museos**, que conduzca a una mejor comprensión de la **Historia** y de la **Cultura local**.

2. Conformar un espacio de interacción y **construcción del conocimiento** con los integrantes del equipo del Museo.
3. Diseñar un **programa educativo** acorde con la propuesta del **Museo** para realizar actividades con el **público asistente y con las escuelas**.

El primer punto tiene que ver con la consideración de los bienes patrimoniales que conservan los Museos como material curricular, tiene que ver con la *enseñanza y aprendizaje del patrimonio*. Pero, ¿qué entendemos por Patrimonio? Adherimos a una concepción integral del patrimonio, que no sólo involucra lo monumental o lo histórico-artístico, sino también etnográfico, lo arqueológico, el valor social y las diferentes manifestaciones de patrimonio que pueden existir... es decir, una concepción "holística" del Patrimonio (Cuenca López, J. M. 2006.)

La escasa reflexión conceptual del patrimonio que notamos se debe a la escasa o nula formación sobre el patrimonio que tienen los estudiantes y docentes.

Enseñar a partir de la utilización didáctica del patrimonio es una alternativa más con la que cuentan los docentes de Historia. Los Museos, entonces, pueden incorporarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la curricula escolar, y el patrimonio puede considerarse como contenido. En pocas palabras, es posible y deseable la integración del patrimonio en el currículum educativo.

Incorporarlo en los procesos educativos, como *contenido*, necesita de una adecuada y estratégica planificación, a través de unidades didácticas comprometidas y bien fundamentadas, para no caer en la mera observación pasiva, para que no sea un mero complemento anecdótico de otros contenidos, para que no sea una salida sin programación, para no caer en la sobrevaloración de lo conceptual. Lo que se busca, en cambio, es una simbiosis, una integración significativa, entre el carácter conceptual, procedimental y actitudinal del contenido patrimonial y su interrelación con los demás de la curricula: el patrimonio puede operar co-

mo contenido conceptual en sí mismo, como procedimiento (por ejemplo, incitando a la investigación) para alcanzar la comprensión de otros conceptos, como portador de los valores de conservación y preservación. Qué importante es transmitir a los alumnos la necesidad de conservación y preservación del patrimonio que nos rodea, forma parte de su educación como ciudadanos de bien, con valores positivos-

La cultura material debe formar parte de las planificaciones docentes. El *patrimonio*, en nuestra visión, es un *contenido* valorable para la enseñanza de la Historia, y también una *estrategia y recurso didáctico* para no desestimar. Utilizado de forma activa participativa, y constructivista, habla de una metodología renovada que deja de lado la enseñanza tradicional. Una visita bien planificada es un ejemplo.

Es evidente que nos interesa transmitir, y que los residentes puedan llevar a cabo en sus prácticas docentes, "...propuestas didácticas desde consideraciones constructivistas que impliquen aprendizajes significativos para la consecución de finalidades sociocríticas a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio. Estepa, Wamba, Jiménez, 2005; Domínguez, 2003; Estepa, 2001"; (citados por José María Cuenca López, 2006).

Lo que debemos lograr es que el aprendizaje que adquieran los alumnos tenga luego una derivación práctica y crítica para con la realidad que viven y en la que les tocará actuar como agentes históricos. Hay que integrar el patrimonio en los diseños curriculares, como contenido o recurso didáctico, a partir de una concepción integral, sistémica y de carácter simbólico-identitario, utilizando estrategias didácticas activas, participativas, investigativas de la enseñanza que comprometan al alumno en la conservación del patrimonio y en una mirada crítica de la realidad.

El segundo punto tiene que ver con la *construcción de conocimientos a partir de esos bienes patrimoniales*. Los Museos se encuentran frente a dicha tarea cada vez que montan una muestra nueva o revitalizan las preexistentes. Este proceso corresponde al trabajo de investigación histórica y posterior elaboración del guión museográfico.

Partiendo de lo que decíamos al comienzo a cerca de las competencias del título de la Carrera de Historia, la formación que reciben los alumnos tiene que ver con la investigación. El Ciclo de Formación Docente les ofrece luego capacitación para el desempeño como profesores. Por lo tanto, los residentes se han incorporado a los equipos de investigación histórica de los Museos aportando conocimientos, teorías, procedimientos, en definitiva, rigor científico. Han podido aplicar prácticamente todo aquello que se les inculcó durante la carrera, participando activamente de grupos interdisciplinarios de trabajo.

### Ejemplos de casos concretos:

- **Museo Histórico Provincial "Dr. Julio Marc"**: durante el transcurso del año 2006 un grupo de alumnos residentes se encargó de investigar sobre la historia del Museo mismo, enmarcándola en el desarrollo histórico de la ciudad. La actividad la denominamos "Museo del Museo", interesante título, puesto que se planteó como una necesidad propia del mismo, de contar (a través de un guión) al público su propia historia inmersa en el desarrollo de la ciudad. Los mismos residentes que llevaron adelante el proyecto de investigación, posteriormente lo transmitieron, en visitas guiadas, al público escolar y al público en general. El objeto a significar fue el propio Museo y la Historia Local una gran protagonista.

Otro grupo se encargó de la reelaboración de un guión preexistente sobre la muestra "Rosario Puerto Centenario 1905-2005". Los objetos ya se encontraban montados de acuerdo a un guión más bien cronológico. Lo que los residentes hicieron consistió en problematizar la muestra, investigar y darle una vuelta de tuerca para producir un nuevo guión que esta vez sí proporcionara un mayor cúmulo de conocimientos significativos y coherentes más que una ensalada de objetos, fechas, lugares y personas. La Historia Local volvió a ser protagonista. Al igual que en el caso anterior, los residentes transmitieron los conocimientos elaborados al público visitante (escolar y general) a través de visitas guiadas.

En el año en curso, los residentes se encuentran frente a una tarea similar: la muestra "El Tranvía, ayer y hoy" reconstruye la historia de dicho "modo" de transporte en Rosario y las posibilidades de reinstaurarlo. Los residentes tendrán la posibilidad de problematizar la historia del tranvía desde múltiples ángulos, haciendo que los visitantes de la muestra se imaginen sentados en uno de esos vehículos recorriendo la ciudad de ayer y porque no la de hoy. En esta muestra se pone en juego la Historia Local para pensar críticamente el desarrollo de la ciudad en la cadena temporal pasado-presente-futuro.

- **Museo de Arte Decorativo "Firma y Odilo Estévez"**: este Museo, es una casa-museo que permite apreciar, puertas adentro, cómo vivía la burguesía rosarina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Deja traslucir perfectamente porciones sumamente interesantes de la Historia Local, de la vida cotidiana, de los mecanismos de sociabilidad. Actualmente, los residentes se encuentran sacando el máximo provecho de las herramientas que la Historia Oral provee, puesto que emprendieron, junto a la directora del Museo, una investigación a base de entrevistas a un Ama de Llaves de la casa que aún vive. Excelente experiencia para los estudiantes, en la que están poniendo todo su empeño porque necesita mucha elaboración previa.

- **Museo de la Ciudad**: En este Museo, durante el primer cuatrimestre, un par de Residentes se abocó junto al Departamento educativo de mismo, a investigar sobre el Parque Independencia de la ciudad de Rosario. Luego se elaboró el correspondiente guión museológico, con el objetivo de ponerlo en acción durante las vacaciones de invierno, en recorridos por el mismo parque y el entorno del Museo ya que éste se encuentra enclavado dentro de él.

El tercer punto tiene que ver con los *programas educativos de los museos* y con la aplicación de **estrategias didácticas** adecuadas para una correcta aprehensión de los contenidos de las muestras por parte del público visitante, sobre todo, del escolarizado. La *didáctica* se convierte aquí, en el eje a partir del cual se trabaja para la transmisión de conocimientos previamente elaborados. Como vemos, en los museos también

se da un trabajo pedagógico y de interacción con el público a través de diversas estrategias.

Casualmente, ese es el objetivo de los Departamentos Educativos de los Museos (con sus respectivos Proyectos Educativos, donde fundamentan su accionar) y de los Residentes. Si bien las instituciones de Educación No Formal no están sujetas a pautas tan precisas como las que se deben respetar en las escuelas, realizan un trabajo didáctico interesantísimo, de transposición didáctica de contenidos según las características del grupo visitante, lo cual necesita de una formación adecuada para una correcta aplicación.

En los Museos, las estrategias didácticas aplicadas tienen el mismo fin que en las escuelas: la comprensión de conocimientos, pero con otros medios: los recursos materiales y patrimoniales. Tanto en una como en otra institución se llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje con características diferentes, lo que hace interesante y necesaria una complementación interinstitucional, puesto que el Museo bien puede apoyar lo que la Escuela enseña.

El museo es un espacio más donde se puede aprender, donde se construyen conocimientos permanentemente. El museo tiene un rol educativo muy importante.

#### Ejemplos de casos concretos:

- **Museo de la Ciudad:** En este museo, pionero en colaborar con la cátedra, los residentes han participado en diferentes instancias y actividades, pero aquella que más los ha convocado desde el comienzo de su participación, ha sido la transposición didáctica de los guiones museográficos al público visitante. Es decir, que se han avocado a la tarea de realización de visitas guiadas, a público escolar y general, poniendo en juego los contenidos de la muestra, los conocimientos adquiridos propios de la disciplina histórica, las estrategias didácticas adecuadas. Lo que el guía-didáctico de un Museo debe lograr es que el visitante comprenda lo que se exhibe de manera completa y coherente.

A nuestro entender, el museo pone en juego didácticas de la Historia, pero también opera como recurso didáctico disponible para que las Escuelas lo usufructúen cuando lo crean conveniente.

Y esta vinculación Museo-Escuelas que tanto apoyamos no quedó sólo en el papel, por el contrario, fue llevada a la práctica por los residentes. Al elaborar las Unidades Didácticas pertinentes para la práctica en las Instituciones de Educación Formal, tuvieron en cuenta al Museo como recurso didáctico y llevaron a sus alumnos a visitarlo ofreciéndoles ellos mismos la visita guiada. Los Museos son instituciones activas que trabajan constantemente para que la comunidad toda pueda aprovechar y disfrutar de lo que hacen. Nuestro trabajo apunta a eso, a desterrar la imagen de Museo como almacén de objetos.

Durante el transcurso del año 2005 se encontraba en vigencia en el Museo de la Ciudad la muestra "La peste. Epidemias en Rosario". La misma comprendía un arco temporal bastante amplio, desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX, y permitía preciar, a partir de las epidemias que azotaron a la ciudad, las respuestas que la misma ofreció en los diferentes períodos históricos (respuestas sociales y políticas), la vinculación trabajo-enfermedad, cómo la ciudad crecía y se desarrollaba a partir de diferentes enfermedades, y demás. Dicha temática fue vinculada, con el proceso de organización nacional aplicado a la historia local. Fue una actividad muy interesante que comenzó en el aula, siguió en el Museo y volvió nuevamente al aula para ser re-trabajada y fijar conocimientos. Tanto motivó a los alumnos, que muchos de ellos volvieron solos al Museo para recabar información más precisa a la hora de efectuar un trabajo escrito.

Con el Museo de la Ciudad también se realizó en el transcurso del año 2006, un Proyecto Educativo entre el Departamento de Educación del Museo y la Cátedra Residencia con el objetivo de darle un marco formal a las actividades que los alumnos desempeñan allí. Se fundamentó el trabajo conjunto que realizamos, se plantearon objetivos y líneas de acción, se evaluaron experiencias previas y se expusieron expectativas futuras. De esta forma, se generó un antecedente formal de vínculos y

trabajo que sirve de basamento para cada nueva actividad y experiencia que siga teniendo a Residencia de Historia como protagonista o a cualquier otra Institución que necesite del Museo.

- **Museo Histórico Provincial "Dr. Julio Marc":** Durante el año 2006 y a partir de los ejercicios de taller y puestas en común desarrollados en las clases, los residentes se pusieron al tanto de las diferentes propuestas de los diferentes museos, aprovechando los recursos didácticos de otras instituciones que no precisamente eran aquellas en la cual se estaban desempeñando. Fue así como una residente del "Museo de la Ciudad" utilizó exposiciones del Museo Histórico Provincial "Dr. Julio Marc" para el desarrollo de su unidad didáctica gracias a este trabajo abierto, en conjunto y de prestación de servicios. A partir de un tema de la música popular argentina, "La pulpera de Santa Lucía", la residente motivó a los alumnos para visitar una sala del Museo que recrea una pulpería de la época rosista. Exitosa experiencia.

Como se puede apreciar, el proyecto original de la Cátedra de sumar en sus propuestas a los Museos, comenzó siendo una instancia más de la práctica profesional para el futuro Profesor de Historia, una instancia más de formación, mostrándoles a los alumnos que además de la Escuelas existían otros posibles espacios para su inserción laboral competentes con su título.

Luego, durante el transcurso del mismo, se pudo ir vinculando ambos espacios de desarrollo de la Residencia Docente: el formal y el no formal. Los residentes pudieron utilizar al Museo como recurso pedagógico-didáctico en el desarrollo de la unidad didáctica que debían llevar a cabo.

## Evaluaciones

La evaluación de los proyecto es tan importante como el desarrollo de los mismos. Es una instancia de superación y de crecimiento. Por tal motivo, al finalizar el año académico, cada parte integrante del Proyecto: Museos, Cátedra, Residentes; llevan a cabo una evaluación personal, interna, para luego llevarla a una instancia general y grupal a manera de taller donde se efectúa la puesta en común. El interrogante directriz que guía la evaluación de la residencia en educación no formal es el siguiente: ¿cuáles son los aportes que puede hacer un historiador o profesor de historia a dichos espacios?

Citaremos algunas reflexiones:

**De los Museos:** "Destacamos la importancia de las prácticas docentes para los futuros profesores de Historia en ámbitos de Educación No Formal, y a los Museos, como un espacio que demuestra que la Educación y la Formación pueden ser procesos integrados y abiertos".

"El Museo es un espacio interdisciplinario por excelencia y proyectado a la comunidad".

"Valoramos la contribución y el compromiso de los residentes al proyecto educativo del Museo".

"Los residentes han descubierto un campo ampliado de proyección profesional"

"En algunos casos, la estrategia didáctica de utilización del Museo, fue puesta en práctica por los residentes con sus alumnos de la práctica en el ámbito formal".

"El Museo, como escenario y participante de estas interrelaciones ve cumplidos sus objetivos".

“Los residentes han podido internalizar al Museo como un ámbito de encuentro con el conocimiento, y además, han podido dar cuenta de la necesidad de ese encuentro (visitando la biblioteca, el archivo, las colecciones) para el futuro profesional como investigadores en historia. Esta nueva relación con el Museo les ha abierto también el espectro en cuanto a su futura actuación profesional. Han comprendido al Museo como un espacio centrado en la educación y la investigación a través de múltiples acciones: visitas guiadas, investigaciones, exposiciones, elaboración de guiones, etc. En este exitoso acercamiento a la institución, los residentes han desarrollado notables aportes en investigación, elaboración guiones, puesta en escena de los mismos atrayendo la atención de los visitantes, generándoles nuevas preguntas sobre la historia de la ciudad y en definitiva, aportándoles nuevos conocimientos”.

**De los Residentes:** -“Nos hemos sentido útiles en otros ámbitos que no son el escolar y realizando tareas distintas a dar clases o investigar. Es, además, otra posibilidad laboral. Me gustó mucho”.

-“Me acerqué al Museo Histórico Provincial buscando recursos que me ayudaran a completar la unidad didáctica a desarrollar en la Escuela. A los chicos les sirvió para recuperar el significado de ciertos objetos que hoy ya no se usan. Los ayudó a entender cosas que durante el desarrollo de las clases en la Escuela quedaron un poco en el aire. ‘Ver’ las cosas ayuda a los chicos en la comprensión”.

-“Ayuda a expresarse”.

-“Lo consideramos un espacio más de formación. Podemos complementar los discursos del museo con los conocimientos que tenemos”.

-“Podimos experimentar lo que es un trabajo interdisciplinario”.

**De la Cátedra:** gran parte de nuestra evaluación forman parte de la conclusión de este trabajo. Cada año observamos con agrado experiencias buenisímas, trabajos en conjunto muy bien elaborados que van más allá de la necesidad de aprobar una materia de la carrera, evidencian

compromiso y una responsabilidad con las instituciones involucradas y con la profesión. Tanto es así, que una vez cumplidos los requerimientos de la materia, los residentes quedan, en cierta forma, unidos a los museos y colaborando con ellos cuando los necesitan.

Y como evaluarnos significa para nosotras superarnos, tenemos programado para el final de este año académico, la realización de unas jornadas de reflexión y debate que organizaremos con los Museos dedicadas sobre todo a los docentes que colaboran con la cátedra recibiendo residentes, y a los residentes. Apuntaremos, en especial, a rescatar a los Museos como recursos pedagógicos-didácticos portadores de conocimientos, de contenidos curriculares. Ya que la ciudad cuenta con Museos tan ricos y variados y que trabajan tanto y tan bien para la comunidad, pues bien, aprovechémoslos.

## CONCLUSIONES

Tanto el perfil docente como el de investigador de la Carrera de Historia pudieron interactuar en la experiencia que los residentes desarrollaron en los Museos. Esto hizo posible vislumbrar cuánto puede la investigación enriquecer la docencia en tanto ésta sea capaz de abrirse a nuevas experiencias y nuevos espacios educativos. Cuánto pueden colaborar los espacios de educación no formal en enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje áulicos.

## Bibliografía

ASENSIO M, POL E. (2002) Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.

AIMINI, R Y BUSSO, P (2001) Los Museos y las Ciencias Sociales hoy, en *Los Museos y las Ciencias Sociales: en busca de una didáctica compartida*, Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe.

BANDIERI, SUSANA (2001) La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada,

en *Lugares para la Historia. Espacio. Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*. Sandra Fernández y Gabriela Dalla Corte (compiladoras), U.N.R. Editora, pág. 91.

BENEJAM ARGUIMBAU, P (2001) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado, en *La Formación Docente en el Profesorado de Historia*. Cristina Arrondo y Sandra Bembo (compiladoras), Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina, pág. 61.

CUENCA LÓPEZ, J. M. (2006) Análisis de concepciones de Maestros en Formación Inicial sobre el Patrimonio y su Enseñanza, en "Revista *Reseñas*" de Enseñanza de la Historia, N° 4, editorial Universitas, Córdoba, Argentina.

DOMINGUEZ, C ((2003) El patrimonio y la enseñanza de la Historia desde la perspectiva de la formación inicial de los Profesores, en "Revista *Reseñas*" de la Enseñanza de la Historia, N° 1, editorial Universitas, Córdoba, Argentina

LAGOS, M. (1996) "La Historia local y regional en la enseñanza" en Revista *Entrepasados*, Año IV, N° 11, Buenos Aires.

## La enseñanza de la historia reciente/presente. Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas.

*Fabiana Marcela Ertola\**

*"Está en nuestras manos  
volver a empezar el mundo de nuevo"*

*Thomas Paine*

El estudio de lo reciente/presente resulta ser actualmente un ámbito de debate y de reflexión epistemológica tanto en el campo de la producción historiográfica como en el de la enseñanza. Estas discusiones nos llevan necesariamente a reflexionar sobre el oficio del historiador y las prácticas docentes de enseñanza disciplinar. El presente artículo intenta abordar la posibilidad de pensar sus relaciones explorando por un lado los rasgos del objeto y por el otro proponiendo interrogantes y propuestas de trabajo áulico vistas integralmente como prácticas sociales atravesadas por cuestiones valorativas e ideológicas comprometidas cívicamente.

**A modo de introducción: comprender el mundo que nos rodea, algo más que posible...**

Resulta útil para el presente artículo señalar, en primer término, lo indudablemente complejo que implica la comprensión y la enseñanza de

---

\* Profesora de Historia de Nivel Medio de la localidad de San Carlos de Bariloche. Integrante del Proyecto de Investigación "Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia" dirigido por la Mg Alicia Graciela Funes Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad del Comahue - y del Proyecto de Extensión Universitaria "El despertar de las memorias. La construcción de archivos históricos barriales en la localidad de San Carlos de Bariloche" dirigido por la Mg Mirta Kircher y la Dra Laura Marcela Mendez. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Comahue.

procesos de historia reciente/presente. Procesos que, no sólo abordables sino más bien necesarios de examinar, suelen captar significativamente el interés de nuestros alumnos en el espacio escolar.

Analizar algunos de los rasgos, potencialidades y problemas que los circunscriben, creemos, nos permitiría una doble derivación: por un lado acentuar su carácter de contenidos deseables en las decisiones de enseñanza, y por el otro, la necesidad de hacer conscientes algunas cuestiones epistémicas que se ponen en juego y nos proveen de fundamentos para nuestras hipótesis de trabajo áulico.

La premisa no parte de una simple enunciación, reconocer en la historia reciente/presente la condición de los procesos como abiertos, inacabados y en construcción donde se es protagonista/observador de los acontecimientos (Funes: 2003) nos plantea una peculiaridad que liga inherentemente algunos elementos que el paradigma positivista divorciaba para garantizar conocimiento científico: la separación del continuum temporal y la relación espacio-tiempo, la díada objetividad/ subjetividad y las relaciones entre historia y política<sup>1</sup>, entre otros. Quebrar su persistente orden entonces, atendiendo a los nuevos planteos historiográficos y abonando la necesidad de repensar los sentidos educativos, es crear un puente entre el historiador, el ciudadano y el docente/investigador, es crear un diálogo entre la posibilidad de comprender/explicar la realidad social históricamente constituida y en construcción permanente de la que somos parte, y la de elegir nuestro lugar de actuación en ella, en un mundo que nos plantea inmensos desafíos.

Favorecer experiencias y aproximaciones que involucren en el aula estos contenidos, constituye uno de los propósitos y de las funciones sociales

<sup>1</sup> No entendemos aquí el concepto de *política* como el terreno de lo institucional-estatal, tal como era concebido por el positivismo, sino por el contrario y a la luz de los debates finiseculares, significamos *lo político* en los términos que lo expresa Pierre Rossanvallon (2003) como *modalidad de existencia de la vida comunitaria*, como todo aquello que constituye a la polis y se vincula al conjunto complejo de aspectos de la vida democrática de las sociedades.

de la historia más reconocidas por nosotros, los docentes de la disciplina.

### Trabajar desde el espacio/tiempo próximo/presente

Ya no son pocos los especialistas en didáctica que coinciden en la necesidad de lograr una verdadera reforma radical en nuestro pensamiento educativo y colocar en el centro de sus sentidos la búsqueda de aportar en la construcción de nuevas formas de interpretar las realidades presentes de manera no disociada, como conjuntos complejos que permitan la comprensión de las gravísimas encrucijadas que como humanidad estamos teniendo<sup>2</sup>.

Abordar el problema de la uniformidad del pensamiento y las nuevas tecnologías de control de las subjetividades, el catálogo de nuevas exclusiones (García Pérez y De Alba: 2003) y múltiples desigualdades, la crisis ambiental, la disolución y recreación de nuevas identidades sociales o el problema de la democracia y la ciudadanía, entre otros tantísimos temas, resulta vital desde esta perspectiva.

Así trabajar con lo reciente/presente significa en primer lugar posicionarse en un modo del tiempo (Arostegui: 1998) donde somos actores/espectadores de acontecimientos históricos aún en elaboración, abiertos, de contornos flexibles y donde las líneas de fuerza de la realidad que se despliegan ante nuestros ojos nos invitan a intervenir creadoramente en ella (Funes: 2003) devolviéndonos la esperanza que significa comprender que la Historia se construye. La historia reciente/presente es la de las generaciones vivas y obligatoriamente hoy la de las sociedades de la comunicación y de la información, la del pos-socialismo, la de

<sup>2</sup> Desde los parámetros de la teoría de la complejidad el filósofo y sociólogo Edgar Morin ha trabajado profundamente los problemas del parcelamiento del conocimiento y la necesidad, entre otras cuestiones, de educar en términos "antropoéticos" de ciudadanía-mundo. Desde estos nuevos e influyentes elementos es que muchos didactistas han repensado sus supuestos epistémicos.



los problemas étnico-identitarios, la de la globalización (Arostegui:1998). Coloca en su centro al sujeto y con él a la memoria.

Nos ubica en el espacio de experiencia de las generaciones vivas y en su horizonte de expectativas (Koselleck:1993)

Asimismo trabajar con el tiempo presente nos impone un vuelco en la consideración del espacio. Hablar exclusivamente de historias de países y continentes es casi hoy imposible pues los acontecimientos en la actualidad están altamente interrelacionados a nivel mundial; lo global emerge sorprendente y paradójicamente unido a lo local<sup>3</sup> con una enorme fuerza (Borrado:1998)

Así las dinámicas actuales ameritan la necesidad de repensar los supuestos epistémico-basales que estructuraron nuestros anteriores marcos interpretativos para abrirlos a la interrogación.

¿Desde qué concepciones y herramientas teóricas podemos captar estas eventuales conexiones? ¿Qué nuevas relaciones de espacio y tiempo nos plantea el mundo globalizado?

Partiendo entonces de la necesidad de superar el abordaje educativo desde supuestos que cuestionen el encadenamiento temporo-espacial desde círculos concéntricos y órdenes lineales, la idea a partir de aquí, es la de explorar, en primer lugar, los marcos teóricos utilizados por la disciplina histórica para ingresar a lo presente/próximo sabiendo desde ya que los esquemas parcelados y rígidos han sido interpelados y somos concientes de que nos hallamos en medio de un fuerte cambio paradigmático (Barros:1996)

3 El término local es tomado aquí en alusión al ajuste sobre lo espacial y como categoría flexible de análisis y achicamiento de escala tal como lo plantea Elvira Escalona y Sandra Fernández retomando a Serna y Pons (2002) en el artículo "La historia regional en el nivel polimodal: balance y perspectivas" Revista Reseñas Año 2 N° 1 2004.

Para ello, nos resultan valiosos recuperar en principio, los planteos de la microhistoria y la historia regional<sup>4</sup> por un lado, y por el otro, la necesidad de resituarlos a partir de los aportes de Borja y Castells en sus consideraciones sobre la nueva era de la información.

Recordemos así que la microhistoria sobrevino en el análisis histórico en razón de responder contestariamente a las visiones totalizadoras generadas por las historias nacionales, homogenizadoras, cuantitativas, estructurales y de fuerte influencia marxista que impedían cualificar el desenvolvimiento complejo de las dinámicas sociales.<sup>5</sup>

Su contribución fue sumamente importante, pues partió desde la concepción de que estos espacios menores son poseedores de dinámicas propias, con contingencias particulares, con singularidades que nos pueden cambiar en profundidad la observación de la realidad. Desde esta perspectiva sostiene Revel (1996:150) que "*cada actor histórico participa, de cerca o de lejos, en procesos —y por lo tanto, se inscribe en contextos— de dimensiones y de niveles diferentes, desde lo más local a lo más global. Por eso no existe hiato, mucho menos oposición, entre historia local e historia global. Lo que permite recoger la experiencia de un individuo, de un grupo, de un espacio es la modulación particular de la historia global. Particular y original, además; lo que el punto de*

4 No desconocemos el debate y los diferentes análisis en relación a los elementos que pudieren asmejar y diferenciar la Microhistoria y la Historia regional. En este sentido tomamos partido por la necesidad, tal como lo plantea Norma García, de ahondar la tensión y discusión respecto de sus diferencias entendiendo ambos marcos analíticos como proyectos epistemológicos diferentes pero que pueden potencialmente dialogar y complementarse. El análisis al que se hace alusión se encuentra desarrollado en el artículo Historia regional y microhistoria Dilemas, cautelas y algo más... en Revista Reseñas Año 2 N° 1 2004.

En el presente trabajo se busca simplemente presentar los enfoques sin cargas valorativas al respecto.

5 Roger Chartier (1996) analiza su importancia en relación a su necesidad de restaurar enfoques sensibles al hombre, al papel de los individuos y los lazos sociales. Destaca en la Microhistoria la fuerte influencia de los marcos interaccionistas y etnometodológicos de giro antropológico-culturalista.

*vista microhistórico ofrece a la observación no es una versión atenuada, parcial o mutilada de la realidad macrosocial, sino una versión diferente”.*

Desde este posicionamiento, claro resulta por tanto, que la elección de una escala reducida de espacio no elude, todo lo contrario, la observación múltiple y la posibilidad de establecer conexiones entre lo global, lo nacional y lo local. La ruptura se plantea en lo *diferente* que muestra.

El otro aporte significativo proviene desde la Historia Regional que como sostiene María Rosa Carbonari (1998:13) “se enmarca dentro del paradigma de la explicación y se apoya en un estudio macro para mostrar el funcionamiento de la sociedad a través de variables económicas y sociales en un espacio determinado” y puede ser operativa como lo expresa Susana Bandieri (2000:104) “si se evita su delimitación anticipada y se atiende a las relaciones sociales que de última permitirán su definición como ámbito regional, permitiendo avanzar a niveles explicativos del comportamiento de la sociedad en un ámbito más reducido”.

Desde este punto de vista la noción de región es valiosamente entendida como un concepto abierto que se delimita en estricta relación con el problema a investigar.<sup>6</sup>

Por último y posicionados en el mundo actual resulta trascendental tomar los aportes de Borja y Castells (1997). Según estos autores las nuevas articulaciones locales-globales se dan a partir de la gestación de la sociedad red conformada por conjuntos de nodos urbanos de distintos niveles y funciones donde la relación cambiante en esa red determina en buena medida la suerte de ciudades y ciudadanos que sin acceso social igualitario a su infraestructura territorial, las habitan fragmentadas y

6 En relación a los problemas que suele trabajar la Historia Regional, ésta pone su centro en los procesos de producción y acumulación/circulación del capital y en este sentido creemos, encuentra su tradición en las corrientes marxistas, la historia social y la geografía crítica. Su aporte, no menor por cierto, se centró en la necesidad de complejizar las historias nacionales y enriquecer sus explicaciones.

duales (Borja y Castells: 1997). Mientras el espacio de los flujos está globalmente integrado a escala mundial, el espacio de los lugares está localmente fraccionado, y este último es pues, donde la cotidianidad se territorializa y ancla la experiencia de la mayoría de los sujetos.

Espacio-tiempo atemporal, informacional, de gestión y organización del capital globalizado y espacio-tiempo local, de reloj, de vida cotidiana, es la forma bimodal -podríamos decir- de un cambio cualitativo de la experiencia humana.

Según Castells (1999) el paradigma informacional y la sociedad-red provocan una perturbación sistemática en el orden secuencial de los fenómenos creando un nuevo tiempo indiferenciado.

¿Acaso “un tiempo más” en la multiplicidad de tiempos sociales (Koseleck:1993) o una reorganización de las representaciones espacio-temporales que serían deseables comprender en el marco de esta tercera revolución tecnológica? ¿Acaso ambas cuestiones juntas y coexistentes? ¿No habrá entonces que repensar cuáles son los nuevos y múltiples contextos intervinientes en la realidad desplazando los corsetes del Estado-Nación y la modernidad?

Si siguiendo a Morin (1999) lo global es más que el contexto, resultando el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera interretroactiva u organizacional, todo y parte no pueden ni oponerse ni aislarse en el análisis. Por el contrario, organizados en un complejo que no por ello debería dejar de tener jerarquías, es menester intentar comprender sus vinculaciones.

De esta manera, lo local resulta la posibilidad de aprehender lo global, de vislumbar en *la parte* la manifestación del *todo* pero de una manera singular.

## La historia, la memoria, el archivo y el aula

Ahora bien ¿Es posible ayudar a pensar históricamente a partir de estas complejidades?

¿Resulta valioso persistir en la idea de que la escuela sea un lugar de exploración de lo presente/próximo, de gestación de nuevos marcos interpretativos? ¿Por qué y para qué? ¿A partir de qué posibles construcciones metodológicas? ¿Con qué materiales y formas de la enseñanza trabajar desde el aula?

En principio es significativo señalar que ya muchos historiadores e investigadores del campo de las ciencias sociales -altamente hibridado- se encuentran produciendo una importante cantidad de trabajos sobre temáticas de lo reciente/presente y uno de los elementos que se puede imponer a la hora del trabajo áulico, es la necesidad de reformular narrativas de nivel académico para hacerlas acordes a los diferentes niveles educativos.

No menos cierto es que ya algunas bibliografías escolares incorporan las temáticas, sin dejar de señalar que casi siempre lo hacen desde concepciones macrohistóricas y nacionales, estando débilmente desarrolladas las de las perspectivas locales y regionales.

Pero si comprendemos la necesidad de lograr aproximaciones investigativas con nuestros alumnos sobre lo presente/próximo desde múltiples mediaciones (no tan sólo las bibliográficas) y permitiendo que el entorno sea interrogado en el aula, advertiremos también la viabilidad de crear nuevos lugares y gestar anclajes interesantes.

Problematizar lo cercano nos permitiría fundar una distancia óptima de observación participante, persistiendo en la idea de que la escuela no debe ser entendida como un espacio de simple transmisión de conocimientos previamente elaborados. Creemos que facultar la indagación, por incompleta o fragmentada que nos parezca, asume al conocimiento

como algo inacabado y en permanente construcción, poniendo en juego el carácter indiciario y conjetural del conocimiento histórico.

De tal manera, nos permitiríamos la posibilidad de trabajar sobre facetas desplazadas de la disciplina que se nos admiten recrear. El gusto por archivar, por *producir archivo*, es una de ellas. Archivos cualitativamente diferentes a los ligados a las *razones de Estado*, herencia de la modernidad?. Archivos en minúscula, que observados desde su profundidad epistémica pueden permitir crear nuevos lugares de la memoria social buscando nuevos sentidos. Archivos que ayuden a nuestros alumnos a convertir en documentos aquellas zonas privilegiadas que se dejan ver de la compleja realidad social y permiten descifrarla.

En su libro "La memoria, la Historia y el olvido" Paul Ricoeur dedica un apartado particular a la relación de los historiadores con el archivo.

En este sentido el autor nos dice (Ricoeur: 2000:215) "*el momento del archivo es el momento en que la operación historiográfica accede a la escritura. El testimonio es originalmente oral; es escuchado, oído. El archivo es escritura; es leído, consultado. En los archivos el historiador profesional es un lector. Pero antes del archivo consultado, constituido, existe la configuración del archivo, la puesta en archivo*"

7 Actualmente la concepción decimonónica de archivo está fuertemente interpelada desde múltiples aristas. Pero una de las fundamentales que nos coloca además en el marco de la historia reciente es la de la aparición de los archivos de DDHH que se fueron organizando al calor de las luchas post-dictatoriales latinoamericanas de la memoria contra el olvido y por el juzgamiento y castigo de los crímenes de lesa humanidad del terrorismo de Estado de las décadas del '70 en el continente. Hoy se hallan declarados por la UNESCO memoria de la humanidad. Si bien no es la temática a desarrollar por el presente trabajo resulta sumamente importante llamar al atención sobre ello pues ya existen equipos de historiadores de trayectoria trabajando en la construcción de este tipo de archivos. Un ejemplo es el trabajo del CeDinCi junto a Memoria Abierta.

Para Ricoeur (2000) la memoria se convierte *en región de la historia* cuando se avanza sobre la fase documental: el testimonio se convierte en documento.

Fijar entorno a la noción de inscripción, de huella, las expresiones orales del discurso en un soporte material constituye el enlace para el trabajo con la memoria. El archivo no sólo es visto aquí como un espacio físico sino también como un espacio social.

Así la primera tarea de la epistemología del conocimiento histórico retomando a de Certau (1993) nos lleva a relacionar un lugar, un procedimiento de análisis (la disciplina) y la construcción de un texto (la narración). Sostiene Ricoeur (2000:191) "*Si la historiografía es ante todo memoria archivada y si todas las operaciones cognitivas posteriores recogidas por la epistemología del conocimiento histórico proceden de este primer gesto de archivación, la mutación historiadora del espacio y del tiempo puede considerarse como la condición formal de posibilidad del gesto de archivación.*"

Para finalizar el análisis de la perspectiva ricoeurdiana, es importante señalar que para el autor las operaciones veritativas de la historiografía están vinculadas a la prueba documental. El documento permite al testimonio que dé pruebas, que demuestre al ser interrogado, permitiendo luego el desarrollo de la fase comprensiva/explicativa. "*Huella, documento y pregunta forman así el trípode básico del conocimiento histórico*" (Ricoeur: 2000:232)

En este sentido e intentando lograr que nuestros alumnos se acerquen a la disciplina ensayando aproximaciones a las formas en las que se construye el conocimiento histórico la transformación *del gesto de apartar* en la creación de un *fondo documental* y la necesidad de demostrar la construcción de sus explicaciones, resultan más que pertinentes. Los archivos escolares sobre lo reciente/presente podrían ser pensados también como lugares interdisciplinarios de trabajo, constituyéndose en un espacio donde otros proyectos de indagación y desde otras disciplinas escolares puedan ejecutarse.

Hablamos de fotos, entrevistas orales, recortes periodísticos, grabaciones de radio y TV<sup>8</sup>, etc. que nos vayan permitiendo acumulativamente trabajar con el espacio-tiempo próximo pero con densidad, con documentación, superando de tal manera su abordaje desde lugares efímeros, periodísticos o emergentes, uno de los problemas más recurrentes que nos plantea su tratamiento.

Hablamos de destinar, periódicamente tal vez, clases de organización de archivo con los jóvenes. Un espacio que además nos podría proporcionar visiones múltiples en función de los momentos en que puede pensarse la propuesta didáctica: detección de temáticas de interés, observación y trabajo con las ideas previas, delimitación de las problemáticas locales más importantes, trabajo y seguimiento en una indagación con pares conceptuales, etc.

Asimismo la creación de un orden para el resguardo de los documentos obligaría a la búsqueda de criterios de clasificación y agrupamiento que se pondrían en juego. En este sentido podrían surgir interrogantes a trabajar, basalmente ligados a la disciplina, tales como: ¿Cómo agrupar la documentación? ¿Por períodos temporales? ¿Qué periodizaciones establecer y por qué? ¿Podrían clasificarse por problemáticas detectadas? ¿Cuáles? ¿Con o sin orden de relevancia? ¿Podrían reunirse teniendo en cuenta subespacios locales? ¿Cuáles? ( Barrios-centro/periferia-

- 8 El trabajo con cada uno de estos materiales en cuanto a su potencialidad en el aula requiere a su vez de múltiples consideraciones y planteo de problemas cuestión que no se pretende desglosar aquí, dado el carácter del presente trabajo, pero si pueden abordarse en: Diarte, P. (1999) Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico, En *Iber* 22. Grao. Barcelona. // Dobaño Fernández, P. y otros (2000). Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita. Aique. Bs. As. // Funes, A. (comp) (2004) La historia dice presente en el aula. Educo U.N.Co. Neuquén. // Martín, E (1985). Jugando a hacer Historia: los juegos de simulación como recurso didáctico. En *Infancia y aprendizaje*. N° 24. Barcelona. // Svarzman, J. H. (2000), Beber en las Fuentes. La Enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana. Ediciones Novedades Educativas, Brasil.

público/privado- etc ) ¿Y si se tienen en cuenta las dimensiones y relaciones? ¿Cuáles recortaríamos y por qué?

Consideramos entonces que las posibilidades se ensanchan increíblemente, multiplicándose aspectos en un trabajo que, además incluye la formación de actitudes en cuanto a la valoración y necesidad de preservación de la memoria social, del patrimonio cultural.

Por último y sumando un elemento más a las formas con las que se puede trabajar frente a un archivo resulta por demás interesante plantear, siguiendo en este caso a Foucault, que el archivo puede ser también un lugar de contramemoria, de contrahistoria: explicitación de lo silenciado y lo negado por las narrativas oficiales (Smolnik:2004/5)

Esta segunda perspectiva nos plantea un trabajo de descomposición de la trama documental, de desintegración de la ley "de lo que puede ser dicho socialmente", pues lo visiblemente dicho supone al tiempo lo no visible. Es tarea del nuevo historiador según Foucault, escuchar lo que calla el archivo, indagar la exclusión de lo Otro.<sup>9</sup>

Nadie dice que resulta fácil, pero las nuevas tecnologías van abriendo sus surcos y las posibilidades para la preservación y circulación de documentos se nos presentan cada vez más facilitadas. No dejamos de tomar en cuenta que la digitalización y los cambios tecnológicos traen aparejadas también nuevas formas de vincularnos a las epistemologías científicas, cuestión que no debe dejar de interrogarnos<sup>10</sup>. Pero en el nivel propuesto el aprovechamiento de las posibilidades de almacenamiento y ordenación que nos ofrecen las computadoras resulta una gran

9 Las perspectivas foucaultianas, benjaminiana y derridiana sobre la concepción de archivo pueden consultarse en el artículo de Sebastián Scolnick "Lo que callan los archivos" Revista de la Biblioteca Nacional N° 1 Verano 2004/2005.

10 Para profundizar en este aspecto puede consultarse a Mark Poster (2006) Archivos. La historia en el dominio digital en *Revista de Historia Entrepasados año XVI* N° 30, Buenos Aires

ventaja. Atisbar tal cuestión y darle espesor a una construcción social y pública, aún en el marco de lo escolar y por pequeña que nos parezca, tampoco es menor.

### Las resistencias y los lugares temidos.

Reconocemos comúnmente los profesores de historia y solemos decir también a nuestros alumnos, que las sociedades se hallan intrínsecamente atravesadas por relaciones de poder, por contradicciones, conflictividad y tensiones. Solemos también entender que las sociedades son diversas y heterogéneas y sostenemos que actualmente la uniformidad del pensamiento es una de las cuestiones que más nos debe interpelar en el marco del mundo globalizado.

Pero cuando trabajamos con estas cuestiones en el aula y nos encontramos con las representaciones de la realidad que traen nuestros alumnos, la conflictividad tangible se nos aparece insoslayable, se concretiza poniendo a prueba la tenacidad de nuestros propósitos.

Hablar de la guerrilla de los años 60 y 70, de la dictadura militar argentina y el terrorismo de Estado, de la hiperinflación de los '80 o la desocupación de los '90 no nos suele resultar sencillo. Pone en juego la memoria traumática, las emociones, la empatía, las negaciones, las múltiples construcciones identitarias. Nos coloca frente al sujeto en su integralidad, ya no racionalmente parcelado. Pero ocuparnos de ello en el marco de lo próximo, de la localidad en la que vivimos le imprime un compromiso aún mayor, un lugar de actuación donde lo ético-político de la tarea docente adquiere profundidad y un nuevo sentido.

Problemáticas a indagar a cerca de cómo se vivió o se piensa actualmente la Dictadura, qué significó la pérdida del trabajo en la construcción de las nuevas identidades sociales de la región en la que se habita, por qué emergió o no un movimiento local piquetero, qué enclaves transnacionales operan en el espacio próximo y como las sociedades resisten sus embestidas, o si se habita o no una ciudad-red pueden ser interrogaciones sumamente interesantes a abordar en las aulas.

Sin embargo, no por interesantes dejan de ser un enorme desafío. Por un lado ponen a prueba nuestra propia capacidad de alteridad, de tolerancia, de actitud exploratoria y distancia óptima para conocer y ayudar a conocer lo social que compartimos, que habitamos, que sentimos: espacio común y próximo que también debemos practicar cívicamente. Por el otro, nos obliga a hacernos cargo de algún posicionamiento, de la explicitación de un punto de vista propio resultando imposible lograr una cierta neutralidad que además sabemos inexistente siempre.

Enseñanza deseada pero también temida (Funes: 2004) lo presente/próximo nos interpela y nos obliga a hacer un uso de un discurso inclusivo atendiendo a las diferencias, reconociéndolas, permitiéndolas coexistentes y en diálogo sin negar el conflicto, por el contrario, haciéndolo necesariamente explícito y analítico. El sentido polifónico y profundamente antropológico de la otredad se nos hace también contenido puesto en juego, activo y actuante en el aula.

#### Consideraciones finales: prólogo/epílogo

La construcción de un texto nos muestra la trama de un camino de preguntas y de búsquedas, nos convoca en su indefectible cierre, al problema del cual partió y a encontrar en su trayecto sus áreas de incertidumbres y zonas de certezas, su orden y desorden, sus luces y sus sombras...

Tres cuestiones creemos, atravesaron la reflexión : una forma de entender la construcción del conocimiento, una forma de concebir los vínculos entre historia investigada, historia enseñada e historia practicada, y el esbozo de una construcción metodológica ligada al análisis de basamentos epistémicos del conocimiento disciplinar.

Tres interrogaciones implícitas sostienen el ámbito de lo didáctico: ¿Qué historias enseñar? ¿Para qué hacerlo? ¿Desde qué posibles propuestas?

En este sentido creemos que la interpelación mutua entre lo reciente/presente/próximo y la construcción de archivos nos propone un lugar desde el cual es dable partir y faculta una inteligibilidad sobre la que es posible interrogar y reflexionar (Kircher:2007) en el ámbito escolar , que es en primer lugar, un espacio social.

Por lo tanto, ser docentes/investigadores, ciudadanos y formadores, protagonistas y analistas de nuestro tiempo resultan ser aristas de una misma y profunda necesidad humana: abonar prácticas de construcción hacia sociedades más justas y democráticas con conciencia histórica, ayudando a imaginar alternativas futuras esperanzadoras y críticas al capitalismo actual, considerando que otro mundo más humano es posible.

No es menor entonces intentar, como sostiene Julio Arostegui (2001) "mirar la propia época desde lejos", y profundamente valioso y necesario habilitar y acompañar a nuestros alumnos para que también puedan hacerlo, pues de eso se trata.

#### Bibliografía

AROSTEGUI, Julio (2001) *Ver bien la propia época (nuevas reflexiones sobre el presente como historia)* en *Sociohistórica 9/10 Cuadernos del CISH Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP Ediciones Al Margen, Buenos Aires*

BARROS, Carlos (1996) *El paradigma común de los historiadores del Siglo XX* En: *Revista Estudios Sociales*, Año VI. N° 10

BANDIERI, Susana (2001) *La posibilidad Operativa de la Construcción Histórica Regional o cómo contribuir a una Historia Nacional más complejizada* en Sandra Fernández y Gabriela Della Corte ( comp.) *Lugares para la Historia Espacio, Historia Regional e Historia local en los estudios contemporáneos*, Rosario Ed UNR

BORJA, Jordi, CASTELLS, Manuel (1997) *Local-global*, Taurus, Madrid

BORRADO, Mario (comp.) (1998) *Historia del tiempo presente. Teoría y metodología* Universidad de Extremadura, Salamanca Kadmos

CARBONARI, María Rosa (1998) *El espacio en la historia. De la Historia Regional a la Micro-historia* presentada en el III Taller internacional de Historia regional y local. La Habana entre el 15 y el 17 de abril de 1998.

CASTELLS, Manuel (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 La sociedad real. Alianza Editorial. Madrid

CHARTIER, Roger (1996) *La historia hoy: dudas desafíos propuestas* En Olivari, Ignacio Caspitegui, Francisco *La nueva historia cultural y la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Complutense

FUNES, Alicia G. (2003) *Patrimonio identidad y memoria en la enseñanza de la historia reciente*. En Ballesteros E Fernández, C Molina, J Moreno, P *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCCSS UCLM Cuenca España

FUNES, Alicia G. (comp.) (2004) *La historia dice presente en el aula* Educo Universidad Nacional del Comahue Neuquen

GARCÍA PEREZ, F y DE ALBA, (2003) *La escuela ante las nuevas desigualdades*. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 327

GARCÍA, Norma Beatriz (2004) *Historia Regional y Microhistoria. Dilemas, cautelas y algo más...* en Reseñas de enseñanza de la Historia Año 2 N° 1 APEHUN

JELÍN, Elizabeth LORENZ, Federico (comps) (2004) *Educación y memoria la escuela elabora el pasado*, S XXI

KIRCHER, Mirta (2007) *El archivo histórico: un lugar desde el que se puede escribir el pasado* Ponencia presentada en las XV Jornadas de archiveros de la República Argentina, IV Jornadas de archiveros patagónicos y I Encuentro de archiveros latinoamericanos en la Patagonia. San Martín de los Andes- 18,19 20 y 21 de abril de 2007-Provincia de Neuquén.

KOSELLECK, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Ediciones Piados.

MORIN, Edgar (1999) *La cabeza bien puesta Repensar la reforma, reformar el pensamiento Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

POSTER, Mark (2006) *Archivos. La historia en el dominio digital* en *Revista de Historia Entrepasados* Año XV N° 30, Buenos Aires.

REVEL, Jacques (1996) *Microanálisis y construcción social* en *Revista de historia Entrepasados* Año V N° 10, Buenos Aires.

RICOEUR, Paul (2000) *La memoria, la historia el olvido* Buenos Aires, FCE.

SCALONA, Elvira FERNÁNDEZ, Sandra (2004) *La Historia regional en el nivel polimodal: balance y perspectivas* en Reseñas de enseñanza de la Historia Año 2 N° 1 APEHUN.

SCOLNICK, Sebastián (2004/2005) *Lo que callan los archivos en La biblioteca. El archivo como enigma de la historia*. Revista de la Biblioteca Nacional N° 1.

## Usos de la historia nacional en los libros de texto<sup>1</sup>

Nancy Aquino

Susana P. Ferreyra<sup>2</sup>

### I.

Este artículo<sup>3</sup> avanza en la lectura de autores que centran su mirada en los libros de texto para visualizar el modo de abordaje que realizan sobre la producción editorial, en tanto recurso privilegiado para la enseñanza de la Historia Argentina.

El interés por los libros de texto radica en que son considerados como objetos necesarios en los procesos de transmisión escolar. Es decir aquello que Cuesta Fernández define como parte de los "textos visibles" del código disciplinar al que considera *una tradición configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza* (Cuesta Fernández, 1997).

En su investigación acerca de cómo la Historia se constituye en una disciplina escolar, plantea que las disciplinas, en tanto tradiciones sociales

1 Una versión de este artículo fue presentada en VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural Universidad Nacional de Salta. Abril, 2007.

2 AQUINO Nancy Edith – Profesora en Historia--FERREYRA Susana Patricia – Profesora y Licenciada en Historia – F.F. y H.- U.N.C.- nancya@arnet.com.ar – suferreyra@arnet.com.ar –

3 Este trabajo es un avance de un proyecto de investigación con carácter exploratorio, Entre Retornos y Reformas. La Historia Argentina en las aulas.... radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (U.N.C.) dentro del marco de un Programa del área Educación en el cual pretendemos indagar sobre la enseñanza de la historia argentina en las aulas de la escuela media.

inventadas, son producto de una selección de saberes considerados valiosos, con un cierto grado de autonomía constitutiva, creadas para ser parte de un espacio específico de socialización, que es la escuela.

Los libros de texto son instrumentos claves de divulgación de conocimientos científicos a la vez que herramientas de transmisión cultural. Su relevancia radica en que son reconocidos como soportes materiales de las disciplinas escolares y en ese marco se constituyen mediadores en la relación de enseñanza y aprendizaje en contextos institucionalizados.

### II-¿Cómo mirar libros de texto?

En sucesivas investigaciones, autores argentinos han rescatado el aporte de las categorías de Cuesta Fernández para su indagación sobre manuales y libros de textos, de allí nuestro interés por retomar sus trabajos. Entre ellos, algunos vinculan los textos a la escuela primaria y a los procesos de socialización como los de Cecilia Braslavsky (1992), o los de Carolina Kauffman (2006) que, como autora y compiladora reúne los resultados de investigaciones de Graciela Carbone (2006), Gonzalo de Amézola (2006), Fabiana Alonso(2006) y Julia Coria (2006), entre otros que indagan sobre temáticas vinculadas a la Historia y las Ciencias Sociales en manuales de Civismo e Historia para escuela primaria y media.

Una recurrencia que entre ellos hemos encontrado, en términos metodológicos, es que coinciden en contextualizar el lugar y el papel asignado a la institución escolar: la transmisión de saberes considerados valiosos.

¿Por qué nos interesa indagar sobre cómo los autores presentan el recorte que se hace de la Historia Argentina en los libros de texto que circulan en la escuela? Porque, por una parte, coincidiendo con los autores, sostenemos que, partir de esto se elaboran representaciones del mundo social y reconocemos al texto escolar como uno de los elementos que contribuye a configurarlas. Y por otra, porque nos interesa saber si dentro de esas representaciones se encuentran elementos vinculados a las construcciones identitarias y al nacionalismo.



Alonso recupera a referentes clásicos como Van Dijk y Apple, quienes destacan la importancia de los manuales como uno de los géneros discursivos, que establecen qué y cómo se enseña, y por lo tanto definen lo que es legítimo para ser transmitido. La singularidad de los libros de texto reside en la particularidad del discurso de los manuales, en ellos se recontextualiza, en términos de Bernstein (2000), el conocimiento científico transformándolo en otro conocimiento, el escolar. En este sentido, estos "*textos visibles*" del código, dan cuenta de los mismas características que la propia disciplina escolar, son recortes realizados en base a otros recortes del campo de conocimiento historiográfico. (ALONSO 2006:274)

En este sentido coincide con la mirada de Cuesta Fernández que habla de los textos escolares como instrumentos de una de las *tradiciones pedagógicas fundamentante y fundamental del código disciplinar*. (CUESTA 1997: 126)

Sin dudas hay más producciones disponibles sobre los textos en Historia, tales como las de Hilda Sabato (1999), Fernando Devoto (1999) u otros autores en la línea historiográfica, hemos seleccionado en principio la publicación compilada por Luis Alberto Romero (2005) en razón de que da cuenta de la relación que nos interesa establecer, entre el uso de la Historia y la Historia Argentina en los libros de texto. En este sentido, siguiendo a Cuesta Fernández (1999), las características que asume la misma se encuadrarían dentro de lo que éste denomina *modo tradicional elitista*.

Esa categoría define una etapa dentro de la historia de la educación, que periodiza una forma de ejercicio del poder y la legitimidad (*tradicional*), de reproducción sociocultural (*elitista*) y de producción económica (*capitalismo tradicional*). Los modos (reconoce dos, el *tradicional elitista* y el *técnocrático de masas*) dan cuenta de una cierta racionalidad que se muestra como un conjunto de aparatos jurídicos-administrativos y usos educativos de larga duración.

El *modo tradicional elitista* asume características específicas tales como *elitismo, centralismo y nacionalismo*, en este artículo hacemos énfasis especialmente en la noción de nacionalismo tal como lo postula Cuesta Fernández (1999), dado que este concepto es de amplísima discusión dentro de las Ciencias Sociales.

### III.-Los "usos" de la Historia nacional:

Dice Cuesta que, en su país, durante el Siglo XIX<sup>4</sup> se unen y complementan la construcción del Estado Nación y la incorporación del conocimiento histórico en las aulas, aquel conocimiento que de algún modo ya había estado presente, ahora aparecerá de una forma más institucionalizada y "centralizada": la Historia debe contribuir a la legitimación del surgimiento del estado nacional y de sus clases dirigentes.

La idea de código se redefine así como *una tradición socialmente inventada e inseparable de la condición simbólica nacionalista y nacionalizante del nuevo Estado liberal, una de cuyas vigas maestras es el sistema educativo*. (CUESTA 1997: 87).

En América Latina, la propia constitución del campo académico de la historia fue considerada una política universitaria en los nacientes "estados nacionales" y según dice Jorge Myers (2004), resultado de una política explícita del Estado, en su voluntad de recrear una memoria histórica, un referente identitario en países de reciente creación para quienes la construcción de un pasado común era imprescindible. Ya Oszlak (2004) planteaba que el proceso de construcción del estado nacional argentino supone como una de las instancias claves de organización del poder -a las que denomina atributos de estatidad-, "*la capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de*

4 CUESTA FERNÁNDEZ, para el caso español, establece etapas en la conformación del código disciplinar a las que llama paleo y protodisciplinarias, vinculándolas con procesos históricos de conformación del sistema capitalista. Liliana AGUIAR considera que para nuestro territorio es más pertinente hablar de "prehistoria" de la disciplina como referencia a esos estratos profundos.

*pertenencia y solidaridad social y permiten en consecuencia el control ideológico como mecanismo de dominación*". (OSZLAK 2004:17)

En general, los autores coinciden en que la construcción del estado nacional requiere de cierto consenso, que implica una dimensión simbólica que, al decir de Baszko disuelve la exterioridad del fundamento del poder (...) *los emblemas, los signos simbólicos, banderas, escarapelas(...), naturalizando el ejercicio del poder por parte de los sectores dominantes*. (BASZKO 2005)

La idea de nacionalismo se vincula a la concepción de historia patria, la creación de una historia nacional implica la inclusión selectiva de hechos, figuras y mitos, la construcción de los héroes, así como sentar los fundamentos de una identidad destacando aquellos que la hacen única y singular. En la elaboración de la historia nacional, según Hobsbawm (1991), el estado jugó tempranamente un papel relevante, en la selección y recopilación de fuentes y documentos y la elaboración de una Historia Oficial en la academia y en la enseñanza. La historia como disciplina se pone al servicio de la nación en la medida en que se constituye como una de las piezas claves para la elaboración de una memoria histórica.

#### IV: Una mirada sobre los textos escolares: aproximación a la historia argentina y la idea de nación.

Al intentar reconocer las notas distintivas del modo tradicional elitista en el trabajo que sobre los libros de textos hicieron los investigadores antes citados, observamos que, probablemente, de las tres características mencionadas, *centralismo, elitismo y nacionalismo* la que más se visualiza es la del *nacionalismo*. Quizás porque es la que tiene más presencia en el código disciplinar, o porque se vincula más al conjunto del currículum, abarcando las escuelas primaria y media, o porque como dice Cuesta hablando de los manuales "...*la apelación nacionalista es ya una constante en el género manualístico del siglo XVIII...*" O un poco más adelante en su trabajo "*esta disposición a poner a la historia en el altar de la patria es rasgo prototípico que se hace perdurable (...) cuando quede fundado y consolidado el código disciplinar de la Historia*". (CUESTA 1997: 78).

Nuestra opción por profundizar en la investigación coordinada por Luis Alberto Romero cuyo subtítulo es *La idea de Nación en los textos escolares*, y sobre el artículo de Gonzalo de Amézola nos posibilitan dar cuenta de lo que planteamos.<sup>5</sup>

La obra citada en primer lugar reúne producciones sobre libros de Historia, de Geografía y de Civismo a cargo de investigadores de la Universidad de Buenos Aires, Hilda Sabato, Luciano de Privitellio, Silvina Quinteros, Néstor Cohen y el propio Romero. Expone que se trabajó sobre un grupo de textos escogidos, buscando contenidos que son incuestionados y naturalizados, de modo tal que han llegado a ser parte del sentido común de los argentinos sobre identidad nacional. "*Esa imagen de la Argentina presente en los libros de texto (...) es sin duda firme y resistente*" (ROMERO 2005: 34). Nótese aquí cómo esas dimensiones podrían claramente dar cuenta de la noción de *código*.

Los textos seleccionados son, por una parte, manuales para escuela primaria publicados desde 1941 hasta 1996<sup>6</sup> de reconocidas casas editoriales como Kapelusz, Estrada, Aique y Santillana. Por otra, libros de Historia para escuela media desde 1936 hasta 1996 de autores como Juan Carlos Astolfi, José Cosmelli Ibáñez, Alfredo Drago, Santos Fernández Arlaud entre otros, materiales que tuvieron sucesivas reediciones y que los investigadores consideran estuvieron presentes en las aulas argentinas a partir de la década de 1940 y, materiales más nuevos, posteriores a la reforma de la Ley Federal de Educación, que ya no mencionan autores individuales sino propuestas editoriales elaboradas por equipos autorales, como Aique, AZ, Troquell.

5 Sin embargo, quedan aún por abordar lecturas que nos permitan rastrear en otros trabajos de investigación la presencia de miradas sobre el centralismo y el elitismo.

6 Cronológicamente formarían parte de los dos modos de educación definidos por Cuesta Fernández.

Al iniciar el análisis proponen una vinculación entre la producción historiográfica y la producción de la historia escolar reconociendo a autores como Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López considerados fundadores de la historiografía argentina, luego se menciona a Ravnigani, Levene, Rómulo Carbia, a los que se llama iniciadores de la Nueva Escuela ya en el siglo XX. Aparentemente, el equipo estima que la producción de estos autores llegó de algún modo a las aulas escolares, aunque estaba destinada a la Academia. Citamos: "...cumplieron con eficacia la tarea de ofrecer una historia nacional...se preocuparon por difundir su producción entre un público amplio, incluyendo el uso en diversas instancias del sistema educativo". (De PRIVITELLIO 2005: 40). También, en la misma línea analizan brevemente el posicionamiento revisionista en la historiografía para pasar luego a trabajar sobre lo que llaman "La construcción del relato histórico".

En este apartado hacen un pormenorizado estudio, que incluye citas de los manuales, de los libros "de autor" desde la década del 50. Refieren aquí a esos autores, como Astolfi e Ibáñez en términos de "provenientes de la enseñanza media" con lo cual parece establecerse una distancia con aquellos otros llamados historiadores profesionales. Así, esa distancia contribuye a cristalizar un pasado histórico homogéneo, la estructura narrativa se construye sobre un recorte político-militar. Sin embargo, la propuesta editorial incorpora algunos documentos e ilustraciones y su éxito favorece sucesivas reediciones que llevan a esta producción hasta la década del 80.

La mirada de Romero y su equipo parece centrarse en establecer que el concepto de nación como noción homogénea, esencial, construida en términos identitarios del tipo nosotros/ los otros, que había sido clave en las producciones "de la Academia" no se discute en estos manuales, sino que se instala de manera sostenida, construyendo el "sentido común" de los argentinos. "Uno de los tópicos más exitosamente difundido a través del sistema educativo en general". (ROMERO 2005: 49).

A partir de la década del 80 y, sobre todo de la recuperación democrática, el equipo señala cambios fundamentales en los manuales, vinculados

al contexto que requiere incorporar una nueva noción al tratamiento de los contenidos históricos. La necesidad de incluir el tópico de la democracia produce una cierta heterogeneidad en los textos, que ya no son unívocos sobre el concepto de nación. Si bien en muchos se desliza la idea de identidad de orígenes, se revalorizan aportes más heterogéneos, en términos de lo indígena o lo inmigrante como constitutivos. El análisis culmina con referencias a que, esta producción post democracia es bastante más compleja en términos analíticos que la anterior.

Para cerrar nuestra mirada sobre esta obra específica, convendría aclarar que el libro incluye como antes decíamos, dos propuestas más, una sobre los textos de Geografía y otra sobre Civismo, que contribuyen a enriquecer la mirada sobre la idea de nación en los textos escolares.

En términos generales, si bien el equipo de investigación coordinado por Romero no acude a las categorías de Cuesta Fernández para su indagación, podríamos arriesgar como hipótesis que sus conclusiones sobre los manuales escolares anteriores a la Ley Federal de Educación parecen dar cuenta de la presencia en ellos y en el uso que de ellos se hace, de esa nota distintiva del modo tradicional elitista que es el nacionalismo, o, lo que podría pensarse como la existencia de un definido código disciplinar. Sin embargo, no se plantea —o nosotros no hallamos— distancia alguna entre la producción científica y la de los textos escolares en términos de recontextualización.

Otro trabajo que nos resulta interesante recuperar es el de Gonzalo de Amézola, porque en el planteo del autor se observa su preocupación por hacer visible la relación entre historia académica e historia enseñada y como aquella está presente en los libros de texto.

Analiza las transformaciones producidas en los libros de texto a partir de la Reforma educativa, considerándolos como uno de los instrumentos claves para la transmisión en la escuela. Seleccionando como eje uno de los cambios en el currículum, los modos de abordaje del pasado en los textos, rastrea la incorporación de la historia reciente y centraliza la mirada en un tema: la guerra de Malvinas.

De Amézola sostiene la simultaneidad de los procesos de conformación de la Historia como disciplina escolar y como “ciencia institucionalizada” y en el recorrido insiste en la necesidad de reconocer a la historia un papel fundamental en la incorporación a la dimensión simbólica, la Nación, (incluirlos en un “nosotros”) a los inmigrantes, “sólo quedaba asimilar a los recién llegados mediante un imaginario colectivo, una nación mítica por todos compartida. En ello cumplieron un papel fundamental la ley 1420 y la historia mediante rituales patrióticos y la exaltación de los héroes” y “Casi al mismo tiempo completaba su relato (...) que luego dará en llamar el relato fundador” (De AMÉZOLA 2005: 229).

Revisa la polémica existente entre la mirada mitrista del pasado, defensor de la historia erudita en base a documentos y la de Vicente Fidel López, que además de lo documental plantea incorporar también la tradición oral y los recursos literarios.

Su lectura de los textos nos permite reconocer la permanencia del carácter *nacionalizante* de la enseñanza de la historia. Esta se visualiza en su análisis desde la imposición de la mirada mitrista, que con la creación de una “historia nacional” produjo la inclusión selectiva de hechos, figuras y mitos, la construcción de los héroes, que tuvo entre sus finalidades conformar una identidad colectiva, destacando aquello que la hace única y singular. Así por ejemplo, sostiene el autor que *la visión de los organizadores de la Argentina Moderna se transmitió en la escuela; su concepto de nación quedó fijado en la enseñanza y se organizó el panteón de los héroes, que tenía como figura máxima al Libertador General de San Martín y como excluido a Rosas*” (De AMÉZOLA 2006: 230). Esto daría cuenta de la presencia de una de las características del modo tradicional elitista.

Se consolida el carácter nacionalista en el siglo XX a partir de la llamada Nueva Escuela Histórica, (Levene, R.; Carbia, R.; Ravignani, E.; Molinari, D.; aún con la discusión que plantea el Revisionismo en los años treinta.

El autor sostiene que la relación entre historia académica y la disciplina escolar había sido estrecha y que se distancian a partir de la novedad de

otorgarle la producción de textos escolares a profesores vinculados a nivel medio solamente; “los nuevos manuales quedaron casi exclusivamente a cargo de autores cuya experiencia se limitaban a la docencia de nivel medio” (De AMÉZOLA, 2006: 236). Aunque los contenidos no se modificaron cabría indagar con mayor profundidad el impacto de esta nueva propuesta editorial en la historia enseñada y en los procesos de socialización que ellos contribuyen en parte a configurar.

Para él esto se constituye en una continuidad hasta 1976 en que se introducen cambios en la organización de la Historia que se enseña con la acentuación de una mirada sincrónica, manteniendo los supuestos disciplinares y el encuadre pedagógico.

Posteriormente el autor focaliza en otros aspectos de la historia en la escuela y de las propuestas editoriales que ya no nos permiten ubicar el nacionalismo como nota distintiva del código disciplinar.

Los aportes del artículo de De Amézola son muy interesantes y posibilitan la generación de preguntas más incisivas acerca de los modos de abordaje del pasado en la escuela. De todas maneras la mirada puede ser profundizada aun más en el tratamiento que se realiza de la historia reciente que él reconoce como una incorporación de la transformación educativa.

Un comentario aparte merece la cuestión de que, en ambos trabajos, la compilación de Romero y el de De Amézola, aunque el tema central difiere sustancialmente, existen muchas posturas y referencias compartidas, sobre todo aquellos que nosotros señalábamos en apartados anteriores respecto al uso de la historia nacional en los procesos de la construcción de la nación argentina.

## V. A modo de Cierre:

Hasta aquí hemos trabajado sobre aquellos autores que, recientemente<sup>7</sup> se han aproximado analíticamente a la propuesta editorial, especialmente en temáticas vinculadas con la historia argentina, intentando “leer” sus aportes con las categorías proporcionadas por Cuesta Fernández, especialmente los usos de la historia y su carácter nacionalizante.

La lectura de las producciones acerca de los libros de textos nos ha permitido reconocer la preocupación existente sobre el tema y la diversidad de abordajes utilizados, descriptivos algunos, en términos semióticos o historiográficos, otros más hermenéuticos. Consideramos recuperar y profundizar estas líneas de análisis y asumir la propuesta de incluir a los libros y manuales como textos visibles del código disciplinar que nos ofrece Cuesta Fernández en la medida que la mayoría de los autores han evocado sus aportes. Nuestra apuesta en producciones posteriores vinculadas a la investigación estará en tratar de encuadrar el planteo dentro de los modos de educación que se establecieron en el Sistema Educativo en Argentina, como manera de aportar a la indagación acerca de qué Historia Argentina circula en las aulas.

<sup>7</sup> No desconocemos otros autores que oportunamente abordaron la temática, algunos ya citados en este trabajo y otros muy importantes, entre los cuales, y sólo por ejemplo, reconocemos el aporte de: RODRÍGUEZ M. y DOBAÑO FERNÁNDEZ P. (coord.) (2001) *Los libros de texto como objeto de estudio*. La Colmena. Buenos Aires.

## Bibliografía

- AISENBERG, B., ALDEROQUI, S. y Otros. (1995) *La Didáctica de las Ciencias Sociales*. Paidós Educador. Bs. As.
- ALONSO F.: *La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el Tercer Ciclo de EGB*. En: KAUFMANN Carolina (comp.): (2006) *Dictadura y Educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- ANDERSEN, Benedict (2005) *Comunidades imaginarias*. FCE. México. 1era. Edición 1983.
- ANSALDI, W. (comp.) (2004) *Calidoscopio latinoamericano*. Ariel. Buenos Aires.
- BACZKO, B. (2005) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1992) *Los usos de la Historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para la escuela primaria (1853-1916)*. FLACSO/ Argentina. Serie documentos e Informes de Investigación Nro. 133. Buenos Aires.
- BERNSTEIN B. (2000) *Discurso pedagógico: un análisis sociológico*. En: *Análisis político y propuesta pedagógica*. Tomo I. Aique. Buenos Aires.
- CARBONE G.: *Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios*. En KAUFMANN Carolina (comp.): (2006) *Dictadura y Educación*. Miño y Dávila Buenos Aires.
- CORIA J.: *Concepciones acerca de lo social en los manuales de Historia. De la dictadura al temprano siglo XXI*. En: KAUFMANN Carolina (comp.): (2006) *Dictadura y Educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor. Barcelona.



---

## IV - ENTREVISTAS

---

Federico Lorenz

Entrevistadora: *Celeste Cerdá*

Federico Guillermo Lorenz es Licenciado y docente en Historia. Pertenece al Núcleo de Estudios sobre la Memoria (IDES). Es integrante del Equipo “Entre el pasado y el futuro”, del MECyT. Dictó cursos de capacitación docente en CePA (Escuela de Capacitación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), institución que coordinó entre abril de 2006 y abril de 2007. Formó parte del equipo de historiadores de Memoria Abierta que recupera testimonios para la conformación de un archivo audiovisual sobre el terrorismo de estado. Ha publicado diversos trabajos sobre la historia argentina reciente, particularmente sobre la guerra de Malvinas, el período de la dictadura militar y la transición a la democracia, y acerca de las relaciones entre historia, memoria y educación, entre otros: *Las guerras por Malvinas; Los zapatos de Carlitos*. Como compilador: *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (con E. Jelin); *Historia, memoria y fuentes orales* (junto a V. Carnovale, R Pittaluga); *Cruces. Idas y vueltas de Malvinas* (conjuntamente con María Laura Guembe).

**1. ¿Qué recorrido, profesional-personal, te vincula con la Historia Reciente y Malvinas como problema de investigación? ¿Cuáles son los principales desafíos que, desde ambos lugares podrías identificar como más relevantes en relación con la temática?**

Siempre menciono el ejemplo de que tengo dos recuerdos históricos fuertes de mi infancia. El primero es el de mi mamá retirándose del Jardín de Infantes pues había muerto Perón. El segundo es el de la guerra de Malvinas. Entre el primero y el segundo median casi ocho años; en mi familia, como en muchas otras, uno diría que hubo “la nada”. Un vacío impresionante que hoy puedo releer de formas muy distintas, pero básicamente como el repliegue sobre nosotros mismos que caracterizó las actitudes de miles durante la dictadura.

Como contrapartida, Malvinas me impactó fortísimamente porque veía por la televisión cosas a las que no estaba acostumbrado: plazas llenas, por ejemplo. O la gente comentándose las noticias en la calle. El acontecimiento se siguió en mi casa día a día y al detalle. Teníamos un mapa grande de las islas Malvinas en el comedor, donde íbamos siguiendo las noticias, y que mi papá bajó el día de los desembarcos ingleses en San Carlos diciendo “perdimos”. Recuerdo claramente eso, tanto como el día de la derrota en la escuela (yo estaba en sexto grado). Podría decir que en ese momento de mi niñez yo tuve una sensación de que había que guardar registro de esa guerra, que era algo histórico, y de hecho, los diarios con los que hice mis primeras investigaciones, ya mucho más grande, y que son la base hemerográfica de *Las guerras por Malvinas*, son los que junté cuando tenía once años, y que utilizo todavía hoy. Esa conciencia se sumó, a la vez, a una sensación de estafa o engaño que también fue común a muchas personas.

Supongo que arrastré ese hueco desde entonces. Cuando estaba por terminar el profesorado elegí como tema de tesina la participación de voluntarios argentinos en la Primera Guerra Mundial. Paralelamente, tenía ganas de “investigar”. Nunca entendí muy bien –ni entiendo, ni comparto, sino que más bien la combato- esa tendencia a separar docencia de investigación. Pues bien, yo quería “investigar” y una profesora, Francis La Greca, me sugirió que si me interesaba Malvinas debía hacer entrevistas... ese fue mi ingreso en la historia oral, y la verdad, de la historia oral en mi vida. Al mismo tiempo, el pasaje conceptual de “Malvinas” al tema más amplio de “la violencia política” y la “dictadura”, en la voluntad de entender los últimos veinticinco años del siglo XX argentino como un todo, se fue dando solo, en un proceso de construcción que sigue, por supuesto.

Mis investigaciones, desde entonces, han estado teñidas por el uso de testimonios y por una primera necesidad personal de saber, una “duda existencial”, digamos, antes que “un problema historiográfico”. Claramente, para mí ambos son homologables, aunque debemos procesarlos de distinta forma. Y allí está la principal tensión que es la segunda parte de la pregunta. Hay una serie de reglas del arte y del oficio del historiador cuyo cuidado debemos extremar cuando hacemos historia reciente y, más aún, cuando trabajamos con testimonios, es decir, en muchos casos, personas vivas. El tratamiento de nuestras fuentes es sin duda el más delicado de todos, porque implica la crítica pero a la vez las relaciones humanas, sin las cuales no sería posible la construcción de la fuente que toda entrevista implica. Es decir:

uando hago la crítica de una fuente testimonial, puedo estar atacando, por ejemplo, la historia que alguien se armó para seguir viviendo luego de una experiencia traumática.

Pienso que la historia reciente nos devuelve constantemente el porqué del sentido de nuestro trabajo. No es que otros períodos históricos no lo hagan. Simplemente que trabajamos con el pasado vivo en el sentido más literal del término: porque nuestras fuentes están vivas. Te vienen a buscar a tu casa si algo que escribiste no les gusta.

2. En tu artículo “¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976”, se propone una periodización sobre las distintas etapas o momentos en la construcción sobre memorias del errorismo de estado que tiene inicio el acontecimiento del golpe del 24 de marzo de 1976 y plantea cinco momentos diferentes en que las memorias sobre dicho acontecimiento fueron cambiando de sentido. ¿Podrías intentar un ejercicio analítico similar que complete ese final abierto del período 1996-2001? ¿cuáles serían las luchas, los actores y los relatos que están circulando actualmente en el espacio público? ¿qué título le pondrías?

Creo que, desde el 2001, venimos presenciando el recalentamiento de cantidad de imágenes sobre el pasado violento argentino. En 2001, cuando terminaba el trabajo, las conmemoraciones de ese 24 de marzo habían mostrado, a mi juicio, la crisis de una forma de representar los hechos de ese pasado violento: aquellos anclados fundamentalmente en las representaciones sobre las violaciones a los derechos humanos y tímidas alusiones al pasado revolucionario de muchas de las víctimas de la dictadura. A finales de ese año, por otra parte, se produjo la renuncia de De La Rúa y esta suerte de primavera participativa que francamente a mí no me entusiasmó mucho. Pero ese resurgimiento potenció las lecturas nostálgicas o hagiográficas sobre “los setenta” que ya se venían realizando y, paralelamente, abroqueló a los reivindicadores de la dictadura en sus bastiones más duros. Yo diría que actualmente aún estamos en ese momento. Cuando Kirchner pidió perdón en la ESMA tuvimos excelentes ejemplos de eso: se reivindicó como parte de “esa generación”, mientras que lo acusaban de “presidente montonero” y en el edificio de enfrente colgaban sábanas que decían “viva la Marina”. Muchos vivimos con verdadero entusiasmo ese día. Pero lo cierto es que esa reinstalación de emblemas setentistas no estuvo acompañada por discusiones más profundas sobre la época, me refiero a discusiones en términos de

reflexión que posibilite la construcción política. Por ejemplo: ¿qué quiere decir “luchadores sociales”, o “militantes revolucionarios?” ¿Qué entendemos por “lucha social”, o, casi parece utópico preguntarlo, por “revolución?” ¿Qué estamos reivindicando? Lo mismo sucede con la idea de “Día de la Memoria”: la “memoria” es una consigna tan eficaz que la derecha más rancia y retrógrada puede reclamar que lucha por la memoria de aquellos años... Es decir: las luchas por la memoria, la verdad y la justicia cubrieron un papel importantísimo, que fue el de construir las condiciones para, idealmente, discutir el pasado reciente. Pero la idea de memoria se ha vaciado de contenido, o se ha generalizado tanto que hoy admite *cualquier* contenido. Por eso lo que aún predomina son lecturas y manifestaciones públicas acerca de ese pasado cristalizados en imágenes y discursos previos a la dictadura. Funcionan eficazmente frente a la ausencia de proyectos políticos más amplios que den sentido a una mirada sobre el pasado. No hay proyecto organizador y entonces los viejos símbolos son tomados por buenos sin ver qué sucedió desde entonces. Allí volvemos a encontrar el hueco, la profunda herida dejada por la represión. Y entonces, la discusión riquísima y valiente sobre la violencia que plantea Del Barco, por ejemplo, parece una discusión de algún círculo de retirados, porque carece de sentido más que en grupos que en gran medida se siguen refiriendo en su propio dolor y en su propio fracaso político o personal, pero que sin embargo pesan abrumadoramente en términos simbólicos sobre el presente. No ha habido discusión política que los supere aún y, entonces, imágenes cristalizadas sobre el pasado siguen siendo eficaces. Hay una retroalimentación entre la ausencia o retiro de la política, la vaguedad conceptual de la idea de memoria y la potencia de los emblemas que circulan. Frente a las plazas rentadas de hoy, ¿cómo no conmocionarse frente a la del 25 de mayo de 1973? ¿Cómo no conmoverse frente a las movilizaciones en apoyo a la recuperación de Malvinas, desde el país fragmentado en el que estamos hoy?

3. El lugar de la escuela en general y de la disciplina escolar historia en particular en la construcción de memoria es un tema que está siendo ampliamente abordado desde distintas perspectivas, me interesaría retomar la discusión desde las particularidades que el escenario que describiste anteriormente plantea. Acciones políticas y simbólicas con relación al pasado reciente ponen en tensión narrativas de neutralidad y homogeneidad que aún hoy atraviesan a estas instituciones ¿Qué respuestas a este nuevo mandato de memoria podría construir la



## escuela que la alejara de ciertas ritualizaciones propias de este espacio social?

Me parece que esta cuestión, que es revisar por un lado el lugar de la Historia en la escuela, pero también, y sobre todo, el carácter político de la investigación histórica, se torna particularmente complejo en relación con la historia reciente. La fijación de fechas del pasado próximo (el 24 de marzo, el 2 de abril, el 16 de septiembre) con distinta intensidad en el calendario escolar no hace más que reforzar un sentido fortísimo que tiene la historia en las escuelas —y fuera de ellas también— que es aquel anclado en las efemérides. Los cuestionamientos vienen en dos sentidos: en la forma narrativa (pero también a una narración específica que mamamos muchos en la escuela) y en el carácter sacrosanto que la cuestión de las efemérides tiene. Pienso que es mucho más fácil cuestionar esto desde el lugar del investigador que, por ejemplo, desde el planificador de la educación pública desde el Estado. ¿es posible construir una noción de comunidad sin un anclaje en un pasado común? Pienso que no, y al mismo tiempo digo esto alerta a las consecuencias trágicas que tuvo para la Argentina atarse a uno. Es el que nos llevó al terrorismo de Estado y la guerra de Malvinas, por ejemplo.

Pensar en las efemérides como instancias de reflexión es una etapa en la que estamos hoy: aún hay mucho que debe hacerse saber, aún debemos *informar*, aunque suene arcaico decirlo. Y para informar, y que esto no sea dogmatizante, el único reaseguro es el poder disponer de interpretaciones históricas (entre otras) sólidas. El respeto por la pluralidad de experiencias tiene límites: no es mi palabra contra la de un padre procesista cuando discutimos sobre la época: no está en cuestión si hubo terrorismo de Estado o no. Hubo un Juicio en 1985, hay evidencia histórica que apoya lo que yo digo. Entonces, reduciéndolo a un núcleo duro, ciertos anclajes son necesarios: no es lo mismo elegir unas fechas que otras, por un lado, pero mucho menos es lo que yo diga en ocasión de ellas. Un discurso articulador por parte del Estado es necesario, pues si no los docentes quedan librados a sus propios recursos, y discursos apologeticos de la represión en nombre de la Patria, por caso, quedan impunes porque no se los cuestiona y están amparados por el discurso de la multiperspectividad o mecanismos para nombrar la Patria que siguen siendo eficaces. Una cosa es esto, la multiperspectividad, pero muchas veces, frente a la ausencia de voces sólidas, puede oler a relativismo.

Pienso, por ejemplo en relación con Malvinas, en la noción de Patria. No se trata de descartarla, en mi opinión, sino en analizar el fracaso de una

concepción de la misma, a partir de la derrota de 1982, para imaginar otra frente a un hecho convocante por motivos hasta opuestos. “Patria o Muerte” gritaban tanto los comandos argentinos en Malvinas como firmaban los montoneros sus comunicados. A alguna escuela pública fueron. A la inversa, hoy puedo pensar a la escuela como un espacio de construcción de una idea de patria que permita identificarse sin que sea excluyente al punto de la obliteración del otro.

En síntesis, entendiéndolo a la memoria como un proceso de construcción, para mí se trata de retomar una pelea por símbolos que, en términos colectivos, siguen siendo eficaces. No para recuperar ningún tipo de territorio o paraíso ideológico perdido, sino simplemente para no permitir que visiones reivindicatorias de la dictadura o negadoras de la represión funcional al neoliberalismo se valgan de ellos para eludir cualquier tipo de discusión.

Durante los ochenta nos informaron y nos formaron bajo la necesidad de implantar y sostener el valor de la democracia y el respeto de los derechos humanos como incuestionables. Esto respondía a una clara coyuntura histórica: la post dictadura, la necesidad de construir institucionalidad democrática. Hablábamos y hablamos hoy de “construcción de ciudadanía”. Pero a casi un cuarto de siglo del 10 de diciembre del '83, hay preguntas que debemos hacernos. Creo que al menos debemos preguntarnos ciudadanos de que tipo de polis queremos construir, pues por poner sólo un ejemplo, la democracia y la exclusión no se llevan mal. Cualquier discusión de este tipo es una discusión que anclará en la Historia. A esto me refería con la vaguedad del concepto de memoria; puede alimentar otras vaguedades, la democracia formal una de tantas. Cualquier discusión política recorta visiones de la Historia; y a la vez, cualquier discusión histórica —o sobre la Historia, mejor refiere a un modelo de país, a una comunidad imaginada. Durante años, muchos pedagogos y especialistas en la didáctica de las Ciencias Sociales, muchos historiadores también, actuaron militantemente sobre la construcción cultural que implicaba el modelo escolar de la Historia que conocíamos, deconstruyendo sus símbolos y rituales, en muchos casos directamente minimizándolos o infravalorándolos. Lo primero era y es necesario hacerlo; lo segundo, no sólo es una cuestión muy porteñocéntrica, sino una ingenuidad política. Muchas veces se trata del pasaje de un extremo a otro del mismo maniqueísmo. Discutíamos hace tiempo con algunos colegas una capacitación para docentes sobre el terrorismo de Estado. Yo planteé la cuestión de dar lugar a las voces de aquellos que se habían sentido al margen de la represión,

que se habían asomado luego a esa verdad y ahora debían trabajar el tema en las aulas, y que ponían reparos desde su experiencia, desde lo "no vivido". La respuesta fue que en nuestras actividades "no debíamos admitir fascistas"... ¿A qué voy con esto? Que si bien es un extremo, tenemos que estar conscientes de que la pelea conceptual que damos no es sólo esto, es política -y por ende, sesgada- también. Yo creo que durante años estuvimos muy preocupados por dismantelar dispositivos simbólicos, sin darnos espacio para pensar para qué lo hacíamos, es decir, qué política imaginábamos. Y no creo que alcance, vuelvo a decir, con afirmar que "construimos democracia", por lo menos no alcanza si no discutimos qué tipo de democracia y sociedad.

4. En el estudio de la Historia Reciente existen problemas de diversa índole: conceptuales, metodológicos, ético-políticos... me gustaría retomar algunas discusiones propias del campo disciplinar que considero pueden tener repercusión inmediata en las propuestas de docentes que incorporan la temática de la dictadura en las aulas:

a- La primera tiene que ver con la historia y memoria como dos formas de representar el pasado que, si bien son complementarias, al momento de pensarlas en el aula muchas veces son vividas en términos tensión u oposición ¿cómo articularlas? ¿qué recaudos teórico-metodológicos se podrían marcar?

La Historia interviene críticamente sobre la memoria, pero en un proceso de permanente retroalimentación. En cualquier instancia educativa debe quedar claro que no es la voz del docente anclada meramente en la legitimidad que le da su experiencia la que cuestiona críticamente, por ejemplo, visiones o versiones que los alumnos reciben en sus casas. Y debe quedar claro para los alumnos pero, sobre todo, para el mismo docente. Por más formación e información que tenga, estas no necesariamente son un reaseguro contra el vuelco acrítico a la experiencia: sobre todo porque en muchos casos la misión crítica de la historia va a ir en contra de su misma experiencia. Pensemos, por ejemplo, en docentes que hayan apoyado el golpe del 24 de marzo o el desembarco en Malvinas: qué difícil, debe ser exponer eso ahora, casi tan difícil como callarlo en un contexto dominante que es crítico a esas visiones. Quiero decir que no podemos exponer las memorias que portan los alumnos y construyeron, por ejemplo, en sus casas, en sus barrios, sin exponernos primero nosotros a ese fuego crítico que es cualquier cosa menos purificador. No salimos mejores de esa exposición, pero sí más expertos acerca de las dificultades que implica cualquier acercamiento a estos temas tan dolorosos

porque rozan, desde la Historia, cuestiones tan extremas como los dilemas morales.

El mejor recaudo, y es más fácil enunciarlo que sostenerlo, de todos modos, es la información, la actualización acerca de las discusiones. Necesitamos, puede parecer arcaico, *datos*, evidencias que sostengan un discurso que pretendemos crítico y constructivo. Si no es, simplemente, una oposición de convicciones contra convicciones, memorias contra memorias.

b- La segunda discusión que quería recuperar tiene que ver con el lugar del testigo en la construcción del relato, retomando ciertas afirmaciones de Beatriz Sarlo en un libro bastante polémico donde explora los límites del relato en primera persona como argumento de verdad. Sabemos que gran parte de tus investigaciones tienen como insumo fundamental entrevistas, por ejemplo con soldados de Malvinas; también sabemos que en las escuelas -a veces producto de cierta desorientación que el nuevo escenario plantea pero también como opción- muchos docentes "resuelven" el 24 de marzo o el 2 de abril "invitando" a testigos para narrar sus vivencias. En el cruce de estas tres "realidades" ¿de qué alertas éticas, conceptuales o metodológicas deberíamos ser conscientes?

La historia en primera persona encarnada en actores vivos, en testigos, fascina precisamente por su carnadura. Uno ha visto que la "fascinación por el testimonio" que a veces actúa sobre los investigadores, funciona del mismo modo en los alumnos que participan de una experiencia así. Ese es un cuidado que hay que tener, sobre todo porque muchas veces quien va a dar testimonio a una escuela llega rodeado de toda un aura de excepcionalidad que dificulta romper ese clima. En relación con esto, un resguardo ético es el de cuidar a quien decide compartir -lo que significa exponer públicamente- su subjetividad encarnada en un testimonio. Más aún cuando en general se trata de testimonios -o por lo menos los que en primer lugar trae a la mente tu pregunta- particularmente cercanos a situaciones dolorosas. Cuidar al testimoniante es también cuidar a los que escuchan.

Un testimonio es un recurso pedagógico bien potente, y debe ser tramitado con cantidad de elementos que permitan aprovecharlo: la preparación previa de preguntas con los chicos, como para llegar a una instancia de diálogo y no de arenga, explicarle a quien nos visita que eso es lo que vamos a hacer, que agradecemos el esfuerzo de revivir situaciones dolorosas y respetamos esa

situación pero que tenemos nuestras propias preguntas, desde el hoy. Estamos hablando de la circulación de testimonios en primera persona en ocasión de una efeméride; esto puede ser mucho más mediado cuando por ejemplo nos plantamos un breve trabajo con entrevistas en el transcurso de la cursada, digamos. Aquí estos recaudos pueden ser más sostenidos y la voz del testigo entra en otro marco; es más fácil mediar.

Creo que si uno no toma recaudos mínimos, mejor es no generar situaciones de exposición acrítica y, en un punto, banal. Pero dicho esto, inmediatamente a continuación reivindico la presencia de las voces en primera persona en las escuelas, y en la producción historiográfica: un espacio público y de circulación social como es una escuela es el lugar por antonomasia para reparar heridas sociales encarnadas en individuos, para reconstruir puentes rotos por la represión y el dolor. Durante años hablamos de democratizar la historia. Que vayan parientes o vecinos de nuestros alumnos –o nuestros alumnos mismos, según la escuela– a hablar de sus experiencias, y producir un hecho educativo con eso, es una gran forma de darle sentido a esa idea de construcción democrática del conocimiento. Pero insisto, esto debe ser mediado.

Vos mencionabas a Sarlo, y ahí yo tengo un punto de desacuerdo importante: creo que ella denuncia una saturación de un tipo específico de testimonios, circunscritos casi diría a una clase y a una forma de experiencia política: la de las organizaciones armadas o sus periferias, la de los sectores medios politizados y la represión que sufrieron. Como contrapartida, cantidad de voces están ausentes: las de los sectores obreros, las de las familias que tuvieron a sus hijos en Malvinas o movilizados al sur; los “desaparecidos vivos”, antiguos trabajadores de los cordones industriales de la república. El espacio central para que eso circule, en un país en fragmentos, son las escuelas. Por eso la etapa superadora al mecanismo hagiográfico de las viejas efemérides es la instalación de instancias, espacios de reflexión.

**5. Analizando la proliferación de memoria –como objeto de estudio, en las conmemoraciones, la patrimonialización– en Francia, Jacques Revel sostiene que, en ese contexto, tal vez no sea inútil recordar que junto a un “deber de memoria” también existe un “deber de historia” ¿Podríamos trasladar la reflexión a nuestro país? ¿qué balance se podría realizar? ¿cuáles serían las tareas pendientes?**

Escribí hace tiempo un texto sobre el “estado actual de la memoria”, por decirlo así, que titulé “Rechazo del premio consuelo. Sobre la memoria como fin”. Creo que efectivamente hay un deber de historia que no podemos resignar. Sobre todo cuando parecería que cantidad de luchas sociales (ahora que hay juicios reabiertos, sitios sacralizados, historias conocidas) han alcanzado sus objetivos. ¿Cómo se sigue? Hace poco Víctor De Gennaro dijo algo que me conmovió: somos un país de sobrevivientes, y no hay proyecto político que se sostenga sólo con sobrevivientes. Tenemos que recuperar la capacidad de proyectar futuro. ¿Cómo nos interpela esta necesidad en nuestra calidad de profesionales que intervienen sobre el pasado? Ese es para mí el “deber de historia”. Básicamente, ejercer nuestras intervenciones críticas sobre las memorias: las que consideramos “propias”, y las “ajenas”. Sobre todo cuando, a veces, hay coincidencias puntos ciegos que no son menores aún entre memorias que uno adscribiría, por ejemplo, a clases opuestas: desde el discurso memorialista, hoy inclusive encarnado en el Estado, hemos alcanzado una suerte de reparación histórica en relación con las víctimas de la dictadura, pero veinticinco años después, y con la década del noventa en el medio, sólo tímidamente discutimos que vivimos en el país que rigen los vencedores del enfrentamiento social brutal que la dictadura dirimió a sangre y fuego. Entonces, intervenir críticamente sobre la memoria significa colaborar en la recuperación de la dimensión política del espacio público. No se trata solamente de ejercer de “matadores de mitos”, como escribe Hobsbawm, que eso somos. Significa saber que “matando mitos” estamos contribuyendo a que otros actores sociales se armen sus propios nuevos mitos, cosan sus banderas y salgan a una calle que, para nosotros, aun huele demasiado a muerto y a dolor. Probablemente esa sea la tensión más fuerte cuando uno trabaja con la historia reciente: el lugar es difícil, pues el tironeo entre las herramientas profesionales que a la vez son la esencia de nuestra forma de vivir y ser –somos historiadores– muchas veces puede chocar con la necesaria cuota de fe que implica toda participación política, con la necesidad de creer.